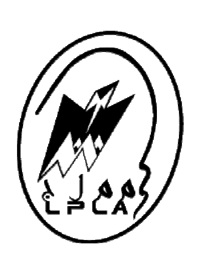
جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية



مجلة

الممارسات اللغوية

العدد التجريبي (0)

2010

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية
جامعة مولود معمري – تيزي وزو
الجزائر

- **الهيكل الإداري للمجلة**

المدير الشرفي: أ. د / ناصر حناشي. رئيس جامعة مولود معمري بتيزي وزو.

رئيس التحرير: **أ.د/ صالح بلعيد.** رئيس مخبر الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري.

الهيئة العلمية:

أ. د/ صالح بلعيد

أ. د/ صلاح يوسف عبد القادر

أ. د / محمد يحياتن

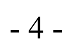
أ. د/ ميدني بن حويلي

هيئة التحرير:

- الجوهر مودر
- فتيحة حداد
- حياة خليفاتي
- علجية أيت بوجمعة
- عيني مبتوش

الهيئة الاستشارية:

- أ. د/ عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس المجمع الجزائري للغة العربية. الجزائر.
- أ. د/ محمد العربي ولد خليفة: رئيس المجلس الأعلى للغة العربية. الجزائر.
- أ. د/ أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى. الجزائر.
- أ. د/ محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند.
- أ. د/ محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق. سورية.
- أ. د/ سالم شاكر: متخصّص في البحث اللغوي الأمازيغي Inalco فرنسا.
- أ. د/ ميلود حبيبي: مدير مكتب تنسيق التعريب في الرباط المملكة المغربية.
- أ.د/ وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات بجامعة القاهرة، مصر.
- أ. د/ علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وفي مكتب تنسيق التعريب. العراق.
- أ.د/ عبد السلام المسدي: أستاذ بالجامعة التونسية، وخبير دولي. تونس.



فهرس الموضوعات

كلمة العدد

يسر أعضاء هيئة التحرير أن يقدموا العدد الأول من مجلة "**الممارسات اللغوية**" وهي مجلة نصف سنوية، يصدرها مخبر "**الممارسات اللغوية في المجتمــع الجزائري**"، أُريد منها أن تكون منبرا لطرح الآراء العلمية البناءة ومناقشة القضايا المتعلقة بواقع اللغة العربية، **بحثا وممارسة**، وتضم أبحاثاً نظرية تخص العلوم اللغوية من الصوتيات وعلم التراكيب وعلم الدلالة وعلم الصرف والمعجمية والنظريات اللسانية الحديثة، وأبحاثاً تطبيقية تخص اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات والترجمة، والمصطلح ... وكل الجهود التي من شأنها أن تدفع بالدراسات اللغوية إلى الأمام، وتعكس جهود الباحثين الذين يولون دراسة قضايا الممارسات اللغوية أهمية خاصة.

وإذا كانت انطلاقتنا من واقع الممارسات في المجتمع الجزائري بكل شرائحه وفئاته، فذلك على سبيل التمثيل فقط باعتبـــاره عينة من عينـــات الوطن العربي، لذلك نسعى من خلال هذه المجلة إلى الاهتمام بالواقع اللغـــوي العربي، وأملنا أن تصبح همزة وصل بين الباحثين والمؤسسات العلمية المهتمة بقضايا استعمال اللغة العربية وطنيا وعربيا ودوليا. وتنال دعمهم جميعا.

هيئة التحرير

مقدمة: تقدم مجلة "الممارسات اللغوية" التي يزمع إصدارها مخبر الممارسات اللغوية les pratiques langagières في عددها الأول "العدد التجريبي" عدداً من المقالات المتعددة والمتنوعة المعبرة _من خلال مواضيعها _ عن آراء أصحابها كباحثين مختصين من داخل الوطن وخارجه.

وإذ نقدم هذا العدد فإننا نهدف من خلاله إلى التعبير عن غايات متعددة أهمها: التعبير عن لسان المخبر وأعماله، وبالتالي الإشارة إلى أهدافه ومن ثم محاولة شرح حال ألسنة الشرائح الاجتماعية الجزائرية خاصة، والعربية عامة، بحكم أن اللغة ظاهرة بشرية مهما كان انتماؤها أو انشغالاتها، فهي مراس واكتساب pratique et acquis أكده اللغويون العرب والغربيون، نحو ما هو عليه الحال عند كل من إخوان الصفا والعلامة ابن خلدون في القرنين الرابع والثامن للهجرة عند العرب، وكذا عند رومان جاكبسون (R)YACKOBSON ونعوم تشومسكي (N)CHAMSKEY وغيرهما من الغرب في العصر الحديث.

يأتي إذن مفهوم الممارسات اللغوية عاملا أساسا وليس إسهاما فقط في خلق اهتمامات الباحثين، المنصبة حول البحث عن الحالات المراسية التي تعرفها اللغات المتداولة في الجزائر والمحاذية للغة العربية كلغة رسمية في الجزائر، نحو ما هو عليه الحال بالنسبة للغة الأمازيغية، واللغة الفرنسية وكذا اللغة الإنجليزية، وما مدى تداخل هذه اللغات فيما بينها في ميادين الاستعمالات اللغوية: الرسمية وغير الرسمية القائمة في الهيآت العلمية الجزائرية وخاصة المدرسية.

ومن المعروف أن اللغويين قد حددوا مفهوم اللغة على أنها نظام من الأدلة المتعارف عليها، القابلة للتطور الاجتماعي وللتجربة الإنسانية، وهي تخضع، قبل كل شيء، للقواعد المعيارية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية من جهة، وللمعايير الاجتماعية من جهة أخرى. وإذا اعتبرنا أن اللغة ظاهرة اجتماعية كما عرفها دوسوسير (F)DESSAUSSURE فإن الفروع اللغوية، من لهجات وسجلات لغوية وعاميات، المتعايشة في

المجتمع الواحد والتي تنتمي إلى اللغة الأصلية أو اللغة الأولى تخضع حتما لمعاييرها الأساسية إذن، فالتنوع اللغوي الذي تستعمله المجتمعات في عصرنا الحديث والذي يتم بأسلوب قصدي نتيجة عوامل حضارية واقتصادية، أو بأسلوب غير قصدي نتيجة عوامل متعددة أخرى نحو : العوامل الاجتماعية، والتاريخية، والاستعمارية، هذه العوامل تختلف من فئة إلى أخرى بحسب تفاوت درجات الممارسات من شريحة إلى أخرى، ونحن عندما نتأمل المجتمع الجزائري بحكم انتمائنا إليه نجده يشكل وحدة متجانسة في اللغة وفي الدين وفي الهوية من الناحية الباطنية، لكنه لا يخلو أيضا من صفات المجتمع القوي والمتلاحم –ظاهريا– من حيث التعدد اللغوي الذي يحدد مكانة كل لغة في المجتمع لسانيا وتاريخيا واجتماعيا، نحو ما أوضحه أشهر علماء الغرب مثل "جان لوي كالفي" (J.L)CALVET و"رونالد بروتو" (BRETON(R وبعض العرب مثل: أحمد بوكوس ودليلة مورسلي وخولة طالب الإبراهيمي في معالجتهم لمسألتي: الممارسات اللغوية والتعدد اللغوي حيث يحتكمون إلى **"جان لوي كالفي"** في كتابه حرب اللغات La guerre des langues عندما درس التعدد اللغوي في فرنسا، يقول " ... أن السوق اللغوي في بلادنا عبارة عن عملية إنتاج للغات وتشكيلها لعوامل تاريخية اجتماعية لا تتحدد وظائفها إلا في إطار قانون السوق اللغوي التي تقدم لكل لغة مكانتها الاجتماعية واللغوية" فما مفهوم السوق اللغوي في بلادنا إذن؟

توحي الدراسات اللسانية الحديثة أن الاستعمال اللغوي يقوم على عرض مجمل اللغات ثم يؤخذ باختيار جماعةٍ لغةً دون أخرى. واللغة ليست سلعة يتبادلها الناس فيما بينهم بل هي ممارسة مستمرة وظاهرة اجتماعية يتطلبها المجتمع والفرد معا، وقد نتج عن هذه السوق اللغوية القصدية الذي يحدث بطريقة إرادية، عن طريق احتكاك اللغات المتعايشة في المجتمع الواحد، عن طريق احتكاك الجماعات فيما بينها من جهة والصراعات

الحضارية، خاصة الاقتصادية أو التعددات الثقافية التي خلفها الاستعمار في الميادين المتعددة، وبالتالي في التعاملات اليومية والتطورات الاجتماعية وكأن الوضع الاجتماعي الراقي في مفهوم الفردعند نا هو ذلك الذ ي يقتضي الاستعمال دون إعطاء أية أهمية للغة القوميةالحاملة لحضارته والتي يرى دائما انها حضارة منحطة.

ويشكل مفهوم السوق اللغوي هذا بدوره ما يسمى بالممارسات اللغوية التي توحي مباشرة بفكرة حصر كل اللغات وأنواعها التي ينطق بها أفراد المجتمع من مختلف الشرائح الاجتماعية حسب اختلافهم، من حيث السن والجنس والمستوى العلمي والتعليمي والمكانة الاجتماعية، ونستشف من خلال هذا أن اللغة تخضع للتجربة الإنسانية، وهذا يعني أننا نصور الممارسات اللغوية كما هي موجودة في الواقع وفي الآن ذاته وليست كما كانت سابقا، أو كيف ستكون في المستقبل، وإلا أصبحت هذه الدراسة دراسة تجريدية بحتة؛ وفي هذا فإننا كباحثين نستعين دائما بالدراسات اللغوية القديمة ونستفيد من مناهجها وأساليبها ولكن وفق مقتضيات الموضوع وحاجياته. وفي حالة ما إذا كانت الدراسة تتطلب نظريات ومناهج حديثة النشأة فلا بد أن نستعين بها حتى نثري بحثنا بنتائج قيمة وعلمية وموضوعية.

ونلاحظ أن بعض العلماء الغربيين خاصة علماء الاجتماع اللغوي كمرسليزي MARCELLESI ووليام ماكي(W)MACKEY ووانريشWEINREICH ولابوفLABOV وفيشمان قد تناولوا الممارسات اللغوية في الواقع الاجتماعي في كل من الدول الأوروبية والأمريكية وحتى الإفريقية، فما هو نصيب الممارسات اللغوية في الجزائر؟ وما هي نتائجها في المجتمع الواحد؟ هل يمكن أن تحقق لنا هذه الممارسات وحدة لغوية واجتماعية في الوقت الراهن مع العلم أن هذا العصر هو عصر التطور العلمي والتكنولوجي؟

توصف الممارسات اللغوية بأنها لغات حية في حركة وديمومة، وهي تلك المستعملة في البيت والشارع، وفي المؤسسات التعليمية، المدرسة والجامعة وفي الهياكل الإدارية الأخرى، ونعتبر اذن أن كل اللغات حية في أي مجتمع كان، ولكن ما هي هذه اللغة التي تستطيع التقيد بقواعدها، ولها القدرة على مسايرة مستحدثات العصر بصفتها لغة حية مثل اللغة الإنجليزية التي تحمل في طياتها مزايا الارتقاء والتطور لتبقى مع الدهر سائرة؛ إن هذه الدراسة تتطلب وصف الوضع اللغوي الراهن في الجزائر، ومحاولة حصر كل اللغات التي يمارسها المجتمع الجزائري ابتداء من العينات الصغرى إلى العينات الكبرى حتى نتمكن من استخلاص خصائص كل لغة، والبحث عن نقاط التشابه والاختلاف فيما بينها، حتى نتوصل إلى وضع سياسة لغوية واحدة ومحددة في المجتمع الجزائري.

ونحن لا ندري طبيعة اللغة الحية التي يمكن أن يتعامل بها أفراد المجتمع الجزائري، هل هي العامية؟ أو اللغة العربية الفصحى؟ أو الدارجات أو لغات الأم وغيرها؟ كما يقول **إلياس عطا الله**: "أن اللغات الحية، والعربية أطولها عمرا وأغناها، تتقارض، تعير وتستعير..". إن تعبير المجتمع عن استعمال لغوي معين هو الذي يفرض شرعيته ورسميته بين الاستعمالات اللغوية الأخرى (تعايش لغة في حالة الثنائية اللغوية، واستعمال لغة، في حالة انقسام المجتمع إلى طبقات)؛ يقتضي أثناء تعدد اللغات في المجتمع الواحد أن توحد اللغات على مستوى السوق اللغوية، وأن تخضع كل الأنواع أو السجلات اللغوية أو اللهجات (الطبقية والمحلية والإقليمية أو الإثنية) لمعايير الاستعمال الرسمي للغة الشرعية والمعيارية في المجتمع، وتتحدد هذه اللغة على أساس غلبة لغة على أخرى، لمكانتها السياسية والاجتماعية والحضارية واللسانية، ويبقى الأمر معقدا حين نضع المجتمع في استعمال اللغات الرسمية، لأن الأفراد لا يملكون كل الكفاءات والقدرات لاكتساب لغات متعددة بنفس الدرجة من الإتقان، وهذا يتطلب قطع مسافات حوارية وإجراء خطابات مستمرة

للوصول إلى اكتساب معايير اللغة الرسمية، وبالتالي لابد من حصر كل اللغات وكل اللهجات والعاميات وبالتالي الأنواع اللغوية كلها التي يمكن أن تتعايش في المجتمع الواحد؛ ثم دراستها مع بيان خصائصها وأصلها ومكانتها.

تيزي وزو: 2010/03/16

بحث في مصطلح (الممارسات اللغوية)
في الجزائر

أ د. صالــح بلعيــد
جامعة مولود معمري–تيزي وزو

ـ **المقدمة:** كان عليّ في هذا المقام التفصيل في مصطلح (**الممارسات اللغوية**) لما لتحديد المصطلح من دقّة؛ فإنّه بابٌ وصدْرٌ للكلام في مجلة (**الممارسات اللغوية**)، إذن فمن الضروري قبل الولوج في الموضوع وَضْعُ القارئ أمام التحديد الدقيق والمنهجي للمصطلح، كما لا بدّ من الحديث عن مختلف أوجه **الممارسات اللغوية** الحالية للتواصل اللغوي في المجتمع الجزائري بمختلف فئاته ومناطقه، ولقد بَصُرْتُ بهذا التفصيل فإليكموه:

1. حدّ مصطلح (الممارسات) لغةً واصطلاحاً: إنّ مصطلح (**الممارسات**) جمع لكلمة (**ممارسة**) من الفعل الرباعي: **مارَسَ = مِراساً= ومُمارَسَة.**

1.1. حدّها اللغوي: كلمة (مارس) لغة: تنصّ معاجم اللغة على أنّ مصطلح (**الممارسة**) من فعل **مارَسَ** الشيء **مِراساً ومُمارسة**: عالجه وزاوله وعاناه وشرع فيه. يقال: **مارسَ** قِرنَه، و**مارسَ** الأمور والأعمال. **امترس** الخطباء: تلاجوا، ويقال: **امترست** الألسن في الخصومات: أخذ بعضها بعضاً و**مارس** بالشيء: احتكّ به. **تمارس** القوم في الحرب: تضاربوا. **تمرّس** بالشيء: احتكّ به. **تمرّس** بالطيب: تلطّخ به. **تمرّس** بالرجل: تعرّض له بالشرّ. **تمرّس**: تدرّب عليه. **تمرّس** بالنوائب والخصومات: **مارسها**، و**تمارس** البعير بالشجرة: أكلها وقتاً بعد وقت...

2.1. حدّها الاصطلاحي: (مارس): هي صِيَغ وإبداعات ثقافية ومادية تمارس على مستوى الأفراد والمجتمعات؛ ضمن قانون لغوي وعُرف متوارث، وتنطوي

على مفهوم المداومة وكثرة الاشتغال بالشيء، ويقابله في الأمازيغية. ئلال، ئليل (مارس). تيليلت، ج تيلال (الممارسة)... **امترس** الشعراء أو الخطباء في الخصومة= مّكفان، مّشفان، المدلول الأول لهذا الفعل هو تعاطوا[1]. وفي القبائلية بمعنى **آسخذام**، وفي الفرنسية **Pratiques** وفي الإنجليزية **Practical**. ولقد استخدمت الكلمة للدلالة على النشاط المستمرّ الذي توضع من خلاله مبادئ العلوم موضع التطبيق، فيقال: **ممارسة الغناء، ممارسة السياسة، ممارسة الشعائر الدينية، ممارسة الحقّ، ممارسة الصلاحيات...** وقولك: **أمارس** صلاحياتي: بمعنى أستعمل حقّي المنصوص عليه في القانون دون تجاوزه ولا تخلٍّ عن شرط من شروطه، أو هو استعمال حقٍّ ضَمِنَه القانون. وإنّ الممارسة لا تكون قولية دائماً، فقد تكون قانونية كممارسة حقّ من الحقوق (قوّة القانون) أو إصدار أوامر (تطبيق) أو تعليق مهام (توقيف) أو تطبيق قانون (تنفيذ) أو مزاولة مهمّة (تجسيد) أو ممارسة الشعائر الدينية (أداء الفرائض) ممارسة الرياضة (القيام بنشاط عضلي)... والكلمة التي يكثر دورانها في ميداننا هي: **الممارسة التربوية**: وهي عملية اجتماعية واسعة النطاق، يمرّ بها المتعلم لتحسين قدراته الفكرية والجسدية، ضمن مناخ تربوي معيّن "... ونعبّر عن هذه الممارسة التربوية بأساليب المعاملة التي تعتمدها المؤسّسات الاجتماعية المعنية بالتنشئة الاجتماعية لمعالجة المشكلات والمواقف التي يواجهها الفرد في محيطه الأسري أو المدرسي أو الاجتماعي[2]". وهنا نجد الممارسة تنقسم إلى قسمين:

1. ممارسة لفظية: تتمثل في الكلام/ التحريض/ التشجيع...

2. ممارسة جسدية: وتتمثّل في الضرب/ العنف/ ردّ الفعل/ الدفاع عن النفس...

وهما عمليتان تمارسان في المحيط التربوي بصفة دائمة، وتدخلان في شكل من أشكال الممارسات بشكل عام.

تتعلّق **الممارسة** بصفة عامة - عند الحديث عن موضوع المعرفة الإنسانية الخاصة - بالأدوات التواصلية، وتختلف باختلاف المجتمعات، وبالظروف

الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وينطوي مفهوم **الممارسة** على معانٍ عديدةٍ، وفي عمومه يدلّ على مجموع النشاط الإنساني في وجوهه، أو الخبرة الكلية للإنسانية في تاريخ تطوّرها، ومن ثمّ علاقة الأفراد ببعضهم في عملية الإنتاج المادي والروحي[3]. وهكذا نعلم أنّ **الممارسة** بوصفها نشاطاً إنسانياً تتمّ بخصائص معيّنة، وصفات محدّدة، وطوابع مميّزة، تحدّد هُويتها[4]، وما يحدّد هُوية **الممارسة** في سياق معيّن، هي الطريقة التي تُستخدم من جانب **الممارس** أثناء أدائه لوظيفة من وظائفه، باعتبارها نشاطاً إرادياً للفكر المرتبط بالإرادة والحدس والمبدأ الوجداني، وما يصاحبه من تعابير تُراعي خصوصيات المقام والسياق.

3.1 الممارسة اللغوية Les pratiques langagières: ترتبط الممارسات اللغوية بالسمع في المقام الأول؛ حيث اللغة أولاً أن **تَسْمَعَ** (الإنصات) ثمّ أن **تُسْمِعَ** (الإعادة/ التكرار)؛ فالعرب في وضعهم لأصول اللغة جعلوا **السماع** الأصل الأول من بين الأصول الأربعة للمتن اللغوي العربي (**السماع** القياس، الإجماع، استصحاب الحال). وإنّ الممارسة تمثّلت في أصولنا الدينية، فكان بعضها عقلياً من مثل: التوحيد والإيمان بالقضاء والقدر وبالكتب المنزّلة وبالملائكة وبالحساب والعقاب (**ممارسة عقلية**)، ومنها ما هو عضوي ويتمثّل في الأركان الإسلامية الخمسة، فهي أصول تظهر الممارسة فيها بصورة عضوية (**ممارسة لسانية وجسدية**)، وتحمل في طيّاتها مفاهيم ذهنية لا ترادف فيها؛ لأنّ الممارسة اللغوية تعمل على الاتّساع؛ حيث تتكوّن لدى الممارس القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، وذلك ما ينفي صفة الترادف إذا أردنا التدقيق وإدراك الفروق، وكلّ كلمة (مدلول يقابلها دال) وهي صورة افتراضية ذهنية. وهذه الأمور عبّر عنها الفارابي بـ (المفاهيم المركوزة في الذهن) ونظر إليها ابن خلدون بصورة أخرى، بأن أعطى للسماع (الصورة الذهنية) مدلولاً سمعياً "**السمع** أبو الملكات اللسانية"، ووضعها سوسور Saussure في بوتقة اللسان التي منها: الدال والمدلول؛ فالدال هو الصورة، وركّزها تشومسكي Chomsky في القدرة.

ومع ما يمكن أن يقال: إنّ اللغات تُحفظ عن طريق السماع من المتلاغي/ الناطق المثالي؛ والذي لا يكون إلاّ بين جماعات لغوية سبق لها أن اصطلحت على أوضاع لغوية لها علاقة بين المسمّى والمسمّى عليه، فينقلها كما هي في عُرْفه الذي أخذه بدوره سماعاً/ تعلّماً، وذلك ما ينفي بعض الاعتباطية في بعض المسميات، هذا من جانب، ومن جانب آخر، فإنّ الناطقين الأوائل أوجدوا العِلل لأوضاعهم اللغوية في أنفسهم، وقد نكتشف جلّها، ولا نكتشف كلّها. كما أنّ الناطق الأول للغة من اللغات له مُعطياته التي ارتكز عليها من حيث نطقُه وإعرابُه وتصريفُه ووضعُه للمسميات، وقد أقامها في ذهنه؛ ويضاف إلى ذلك معطيات أثر البيئة، وما يحيط بها من عوالم، وهذه كلّها تؤخذ في اعتبار الناطق الأول الذي ميّز بين العوالم؛ حيث كان يبدع ويرتجل ما لم يسبق إليه. **وهكذا تقتضي الممارسة اللغوية ملكةً وقدرةً على ممارسة الفعل الكلامي وفـــــق مقتضى الحال، وتتقرّر هذه الملكة وتكتمل بالاكتساب،** يقول ابن خلدون "اعلم أنّ اللغات كلّها شبيهة بالصناعة؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة ونقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنّما بالنظر إلى **التراكيب**، فإذا وصلت الملكة إلى التّمام في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع[5]". ومن هنا نفهم أنّ الملكة تقتضي الممارسة الطبيعية من المحيط الطبيعي الذي يسبغ عليها أنماطه العرفية، لتجري مجرى الدماء في الجسم دون تصنّع ولا تكلّف، وهذه الممارسة تتعلّق بالمسكوكات المتداولة في المحيط الاجتماعي، المتعلّقة بالملفوظات ذات التراكيب المفيـدة بالوضع، وليست تختصّ بدلالة المفردات.

الناس يتحدّثون في وضعيات اجتماعية مختلفة، وفي مختلف المقامات، وعن طريق ذلك الحديث يتواصلون بخصائص لغوية مميّزة في إطار أسلوب معيّن، وأثناء حديثهم يكونون على وعي باستعمال اللغة من حيث هي أداء، لها كلّيات وخصائص وصفات وقوانين تحكمها؛ وِفْق عُرْف لغوي متوارث، وهذا العرف يتغيّر

بتغيّر الوضعيات والسياق الكلامي والحال ومقتضى الحال؛ **فالممارسة اللغوية ممارسة** اجتماعية تحصل في التجمّعات، أو بين المعلّم والمتعلّم/ بين اثنين فما فوق، في لغة لها بناء عُرفي متّفق عليه، بالرجوع إلى الدافع الذي يعيشه المتعلّم في وسطه الطبيعي، ومشاهدة هذا الواقع وملاحظته، ومن ثمّ استقراء المواد التي يتمّ توظيفها توظيفاً يقتضيه الوضع اللغوي والأرضية المعرفية.

إنّ **الممارسة اللغوية** هي تفاعل اجتماعي لغوي؛ أي استعمال لأنظمة لغوية من خلال الإشارات والعلامات والنظام، وعلى أسلوب مؤسّس على الاختيار الذي يقوم به **ممارس** اللغة، ومجاله الكلام Parole وليس النظام اللغوي Langue، وإنّ مستخدم اللغة عندما **يمارس** النشاط اللغوي إنّما يصدر عن هذا النظام؛ فيوظّفه بطريقته الخاصة لأداء وظائف مختلفة، وذلك ما يؤدّي إلى الأسلوب الخاص، ومن خلالها يتميّز خطاب ما، أو خطاب شخص استناداً إلى تلك **الممارسات**، أي الاستعمالات؛ وكلّ **ممارسة** قابلة للدرس والتحليل والوصف، ومن خلالها تتحدّد هُوية النّص، وصاحب النّص، وأسلوب **الممارس**، رغم أنّ **ممارس** اللغة يلجأ إلى الممكنات في النظام اللغوي الذي يحكم أيّة **ممارسة** لغوية في تلك اللغة، وأحياناً نجد **الممارس** يصدر عن خروج عُرْفي بعلّة رآها، وهذا الخروج يدخل في باب الانزياح/ العدول/ ما لم ينصّ عليه إجماع النّحاة، وتعامل **ممارسته** معاملة الشاذ، بل يمكن أن نسمي هذا بالخدش اللغوي، الذي يصنّفه بعض النّحاة في الجواز، أو الفصيح الذي هو غير الأفصح، وهو دونه درجة. إذن تعني **الممارسة** اللغوية ذلك النظام/ العرف اللغوي الذي يتمّ به التواصل بين فئات المجتمع؛ حيث يعتمد كلّ مجتمع آليات ذهنية، تكون وسيطاً للتفاهم بين الناس.

ويمكن التركيز في موضوع الممارسات اللغوية على أنّها استعمال لغوي في الاتّجاه التواصلي Communication approche وخاصة في التعليم؛ والذي يحمل المواصفات القانونية التي وضعها النّحاة بمختلف استعمالات الكلام: المستقيم الحسن: وهو الكلام الفصيح المتواتر، والمستقيم المحال: وهو نقض أول الكلام

بآخره، والمستقيم الكذب: ويحدث في التعابير المجازية، والمستقيم القبيح: وضع اللفظ في غير موضعه. وليس هذا هو الأنموذج في كلّ اللغات، بل لكلّ لغة مواصفات عن القول الحسن، والقول المقبول، والقول المرفوض، هناك كلّيات لغوية تتحكّم فيها معظم اللغات الطبيعية حيث يراعى فيها المستوى اللغوي الذي يستعمله الممارس للغة؛ بمراعاة الأساليب التي يُلْبِسُها لأنماط تكلّماته ضمن منظومة قوانين تلك اللغة، ويراعى كذلك الأداء اللغوي الحامل للخصوصيات الطبيعية.

2. العوامل المؤثّرة في الممارسة اللغوية: تتأثّر الممارسة اللغوية بمعطيات العصر السياسية والثقافية والدينية والاجتماعية، وتخضع كلّ ممارسة لغوية للشروط التاريخية، ولتوجّهات المجتمع ومشروع رجل الغد، وما يلحق ذلك من تخطيط لغوي معمول به أو منشود، ولذا نجد الممارسة اللغوية تتأثّر بعوامل داخلية وخارجية:

1.2. العوامل الداخلية:

- الأرضية المعرفية للمتحدّثين.
- ثقافة المجتمع.
- الحَراك الثقافي والإيديولوجي والاقتصادي.
- لغات المدرسة.
- السياسة اللغوية للدولة.
- وسائل الإعلام.

2.2. العوامل الخارجية:

- تأثير اللغات الأجنبية.
- مؤثّرات العولمة.
- تأثير لغة المستعمِر.
- تأثير وسائل الإعلام.
- الآليات والأجهزة المعاصرة وما يلحقها من تسميات.

وتأخذ هذه العوامل أشكال التداعيات اللغوية التي تؤدّي إلى إنتاج كلام/ خطاب يحمل خصوصيات من أثر ذلك الطبع الذي أسبغته تلك العوامل، وذلك ما يلحق باللغة أنماطاً مختلفة من زخرف التواصل اللغوي، وقد يؤدّي في بعض الأحيان إلى إحداث مستويات لغوية، أو لغة للمقامات الخاصة، والتمييز بين اللغة العلمية واللغة الأدبية، وبين لغة مقام الحُرمة ولغة مقام الأُنس.

وإذا ركّزنا القول في مسألة الممارسة، فالإنسان بصفة عامة يهفو إلى تبادل أفضل للممارسات، ولكن هناك عوامل تتدخّل في التبادل الأفضل/ غير الأفضل في هذه الممارسات، من مثل: الوراثة والبيئة والمعتقد الديني والأحداث والمعرفة والخبرات السابقة... وهذه العوامل - بلا شكّ- تؤثّر في تواصلنا وتغيّر شخصياتنا، ومن هنا فلا ننفي هذه العوامل في التأديات المصاحبة لشخص أياً كان وفي أي موقف كان.

3. أشكال الممارسات اللغوية: للممارسات اللغوية أشكال متنوّعة تصدر عن فئات المجتمع، فتأخذ المجاري العرفية لكلّ مجتمع، وفي داخل المجتمع يتّخذ مستويات مختلفة؛ فنجد في عموم القول هذه الأشكال:

1.3. شكل الممارسة للغة القوم الأصليين بشكل طبيعي؛ مثل ممارسة اللغة الأمّ في الأرياف، حيث تصدر عنهم لغة طبيعية صافية أصلية.

2.3. شكل الممارسة اللغوية في التجمّعات السكانية ذات الكثافة البشرية؛ وتصدر عن تلك التجمّعات أنماط لغوية مزيج.

3.3. شكل الممارسة اللغوية في تجمّعات المهاجرين؛ حيث تصدر لغة هجين، من مختلف الأداءات اللغوية لفئات المهاجرين، وحضور لغة البلد في شكل تكسير لغوي منحرف.

4.3. شكل الممارسات اللغوية لدى مجتمع مُستعمِر، أو أنّ المُستعمِر ترك لغته التي أثّرت على اللغة الأمّ في البلد المُستعمَر.

4. الممارسة اللغوية في الجزائر: إذا أتينا إلى وصف الواقع اللغوي في الجزائر نجده متعدّداً ومتنوّعاً ومتداخلاً؛ حيث عرفت الجزائر اللّغة العربية بقدوم الفتح الإسلامي، وكانت البربرية اللهجة السائدة، فحدث انتقال إلزامي بين الفصحى واللغات الوطنية في معظم شؤون الحياة، كما تولّد مستوى ثان للعربية، هو المستوى اللهجي العفوي بعيداً عن إطار الفصيح؛ ولا شك أنّ العامية ليست كالفصيحة؛ فالعربية لا يعرفها إلاّ من عرف مستواها الكتابي أو تلقاها من خلال السّمع والحفظ. ولا ريبَ إذا قلنا إنّ هناك تمازجاً وتفاعلاً بينهما أدّى إلى تمازج في الصوت والمفردات والنّحو والدلالة، ومن هنا اتّخذت **الممارسات اللغوية** أنماطاً مختلفة تبعاً لنوع الساكنة أحياناً، وأحياناً تبعاً للمناطق الجغرافية، وأحياناً أخرى تبعاً لأسلوب الحضارة وعوامل التأثير... وأمام هذا يمكن التفصيل في هذه المسألة بهذا التقسيم:

1.4. الممارسات اللغوية المجتمعية: وهذه تتّخذ الأشكال والصوَر التالية:

2.4. ممارسة اللغة العربية الفصيحة: وهي ممارسة ضيّقة نجدها لا تتعدّى الخطاب الرسمي وفي محيط التعليم والإعلام والعدالة.

3.4. ممارسة اللغة الأمازيغية: وهي ممارسة ضيّقة في أماكنها الجغرافية، حيث يتواجد الناطقون بها، ويتواصلون بها في خطاب وظيفي يومي.

4.4. ممارسة الدوارج: وهي ممارسة واسعة الانتشار، حيث تتواجد في معظم ربوع الوطن لما لها من سهولة التواصل.

5.4. ممارسة اللغة الفرنسية: وهي ممارسة محدودة، إذ تكون في خطاب المدرسة والجامعة، وفي الإدارة والمصالح المالية والتقنية والجوانب العلمية، وعند بعض الأُسَر الجزائرية، وبشكل دقيق عند أُسر ساكنة الشمال.

6.4. ممارسة الهجين والخليط: وهي ممارسات آنية تحصل لدواع عَرَضِية، وليس لها قاعدة معيّنة تتحكّم فيها، مثل ذلك الهجين الذي ينشأ

في مناسبات كرة القدم: One Two Three Viva l'Algérie أو ما نسمعه في لغة الإشهار: عيش La vie.

7.4. ممارسة التعدّد اللغوي: يحصل هذا في الجامعات، وفي لغة النّخبة؛ حيث النّخبة تملك لسانين أو أكثر، ويحصل الخطاب بهذا التعدّد في مجـــالات خاصة، وفي أحوال معيّنة.

8.4. ممارسة الاحتكاك اللغوي: وتحصل بفعل الاحتكاك الذي يكون بين لغتين: عربية دارجة/ فرنسية، عربية/ أمازيغية، عربية فصيحة/ فرنسية. دوارج/ أمازيغية. وهذا الاحتكاك له قوانينه التي يسير عليها، ويحدث على مستويات متنوّعة: صوتية، دلالية، نحوية، كَلِم، مسكوكات لغوية.

5. الممارسات اللغوية الجغرافية: يمكننا الحديث عن تقسيم الممارسات اللغوية بحسب المناطق الجغرافية في الجزائر، ونظراً للاتساع الذي تعرفه جغرافية بلدنا، تتوّزع الممارسات اللغوية حسب المناطق الوطنية كما يلي:

1.5 الشمال: نجد فيه التوزّع اللغوي بين: الأمازيغية والعربية الدارجة والفرنسية.

2.5. الشرق: نجد فيه طغيان العربية الدارجة وقليلاً من الأمازيغية والإيطالية.

3.5. الجنوب: نجد فيه العربية الدارجة، وقليلاً من الفصيحة والأمازيغية.

4.5. الغرب: نجد العربية الدارجة والفرنسية، وشيئاً من اللغة الإسبانية.

6. الممارسات اللغوية حسب التأثير الأجنبي: هنا يقع الحديث عن أثر اللغات الأجنبية في مناطقنا الجغرافية، وهذا الأثر يظهر في الاستعمال اللغوي الذي تتّخذه هذه اللغات الأجنبية، فنجد هذا التقسيم:

1.6. الشمال الجزائري: وتطغي فيه اللغة الفرنسية بقوّة، إضافة إلى الإنجليزية.

2.6. الشرق الجزائري: تظهر فيه الفرنسية، ويُضاف إليها قليلٌ من الإيطالية؛

3.6. الغرب الجزائري: الفرنسية، ويُضاف إليها قليلٌ من اللغة الإسبانية.

4.6. الجنوب الجزائري: لا أثر للغات الأجنبية؛ حيث تتربّع العربية الدارجة، بالإضافة إلى استعمال الفصيحة عند قلّة من الساكنة.

7. الممارسات اللغوية حسب الانتشار والضّيق: ونجد هذا التقسيم تراتبياً:

1.7. اللغات ذات الانتشار الواسع: العاميات أو الدوارج العربية، وهي متنوّعة، ولكنّها تحتكّم إلى قواسم مشتركة. (منتشرة بقوّة وعامة)

2.7. اللغات المحلية: الأمازيغية بمختلف تأدياتها ولهجاتها، ولا تحتكم إلى تفاهم بَيْنِي. (منتشرة في مناطقها، وليست عامة).

3.7. اللغات الكلاسيكية: العربية الفصيحة واللغة الفرنسية. (غير منتشرة بقوّة، فهي ضيّقة ومحدودة).

وهكذا نلاحظ تقسيم هذه الممارسات إلى أشكال متنوّعة بتنوّع الساكنة والمنطقة الجغرافية وخصوصيات التواصل الداخلي والخارجي الذي يسبّبه عامل التأثير والتأثّر، ونرى هذا التقسيم لا يستمد من السياسة الوطنية التي جعلت العربية الفصيحة لغة رسمية، وكان يفترض تواجدها في مختلف الاستعمالات والمقامات، واللغة الأجنبية التي يفترض أنّ مجالها محدود، فنرى العملية تقوم بالعكس، وهنا يعود الخلل في المقام الأول إلى ضعف التخطيط اللغوي، والذي لا يمكن فصله عن التخطيط العام لأنّ اللغة كمنظومة فكرية هي جزء من المنظومة الاجتماعية والاقتصادية.

8. الممارسات اللغوية الفئوية: ونقصد بها تلك الممارسات التي تُستعمل لدى فئات المجتمع الجزائري، الذي يمكن أن يتوزّع إلى ثلاث فئات حسب نوع الثقافة المحصّل عليها: فئة أولى أمية بسيطة، أو ربّما تشفّر بعض الحروف، فئة ثانية معرّبة

تتفنن في اللغة العربية، وهي فئة لها مكانة اجتماعية نوعاً ما. فئة ثالثة تجيد اللغة الفرنسية، ولها المقام العالي والشأن الرفيع، ويمكن تقسيم هذه الفئات الثلاث كما يلي:

1.8. الدوارج: لغة التواصل اليومي للفئات العريضة من المجتمع، فهي لغة الدهماء، لغة الطبقة العامة. **لغة الفئة الأولى**.

2.8. الأمازيغيات: لغة الفئات الفلاحية، وساكنة الجبال ولغة الخدمات. **لغة الفئة الأولى**.

3.8. العربية الفصيحة: لغة فئة الجزائريين المعرّبين؛ والذين يعدّون من الطبقة الوسطى. **لغة الفئة الثانية.**

4.8. الفرنسية: لغة فئة النّخبة بامتياز. **لغة الفئة الثالثة.**

9. الممارسات اللغوية النّخبوية: ويمكن تقسيم الممارسات هنا إلى فئتين كبيرتين فقط:

1.9. النّخبة الناطقة بالفرنسية: تستعمل الفرنسية أكثر، ولا تتقن العربية إلاّ بعض الفئات القليلة جداً.

2.9. النّخبة الناطقة بالعربية: تستعمل الفصيحة في مناطق ضيّقة، ثمّ توظّف الدارجة في جلّ الأوساط، كما تجيد اللغة الفرنسية بنسب ضئيلة.

وقد انجرّ عن هذا التقسيم المعروف في سبعينات القرن الماضي: فئة المعرّبين، وفئة المفرنسين.

10. الممارسة اللغوية الوظيفية: وأقصد بها المَوَاطن التي تُستعمل فيها اللغات الثلاث الموظّفة في مجتمعنا الجزائري، والمكانة التي تختصّ بها كلّ لغة، ويمكن تصنيفها كما يلي:

1.10. العربية الفصحى: لغة التآبين والمناسبات الوطنية

2.10. اللغة الفرنسية: لغة المال والبزنسة والاقتصاد

3.10. الدوارج: لغة التواصل الاجتماعي والعائلي

10 .4. الأمازيغيات: لغة المصالح العائلية والخدمات.

11. الممارسات اللغوية الأدائية: هي ممارسات لغوية عفوية تعود إلى طبيعة المنطقة، وما يجاورها من الساكنة، ويحدث هذا بحكم الأثر الذي يحدثه الاحتكاك بالجار، فنجد بعض الأداءات التي تميّز أهالي الجزائر العميقة في هذه الأداءات:

1.11. أداء أهل الشمال مقطوع مقتضب، به بعض الخليط من الفرنسية والأمازيغية.

2.11. أداء أهل الشرق يميل إلى سرعة أَكْل الكلمات، ورفع الصوت الجَهُور، على غرار أداءات التونسيين، وهذه الأداءات لها بعض التكلّمات التي تؤنّث حيث يجب التذكير، والعكس يصحّ.

3.11. أداء أهل الغرب الذي يتميّز بالليونة، وببعض من الميوعة التي يكونون قد أخذوها من جيرانهم المغاربة.

4.11. آداء أهل الجنوب نجده يميل إلى البداوة، وإلى استعمال الكلام الفصيح في معظم المقامات.

12. الممارسات اللغوية حسب المقامات: ويمكن افتراض هذه الترسيمة:

لغـــات التواصـــل اليومـــي ↓										
مجال الاستعمال	العربية الفصيحة	الدوراج	الفرنسية	القبائلية	الشاوية	الميزابية	الشنوية	التوارقية	الشلحية
العائلة		*	*	*	*	*	*	*	*
الأصدقاء		*	*	*	*	*	*	*	*

الدين	*	*		*	*				
التعليم	*		*	*		*			
الوسائط	*	*	*	*	*	*	*		
العمل		*	*						
الحكومة	*	*	*						
المراسلات	*		*						
sms	*	*	*						

ـ **الخلاصة:** يبدو أنّ الممارسة اللغوية (الاستعمال) متعدّدة في الجزائر، فنجد:

> **العربية الفصيحة:** لم تنل وضعها الطبيعي برغم أنّها اللغة الرسمية، والعائق فيها وجود المستوى البسيط (الدارج) وهو الذي سهّل أمور الاتّصال بدلها، حيث تتطلّب مقام الحرمة، وهذا ما خلق مشكلة الثنائية اللغوية: لغة عليا $\neq$ لغة دنيا.

> **اللغة الفرنسية:** لغة أجنبية، وبحكم العوامل التاريخية، فنجدها تنال استعمالات واسعة، فهي اللغة الرسمية دون إعلان، وتزداد انتشاراً بفعل ما تلبيه الآليات المعاصرة بتسميات أجنبية، إضافة إلى الطرائق الحديثة التي تعتمد في تلقينها، وما يتبع ذلك من العوامل العلمية التي تصبغ بها.

> **الدوارج:** في ظلّ الفصيحة تبقى الدوارج لا ترقى إلى منافسة الفصيحة، أو الفرنسية، فالدوارج لغات ضعيفة تفتقر إلى الضبط والعلمية والاصطلاح، فهي عبارة عن وسيط يومي دون الفصحى والفرنسية.

> **الأمازيغيات:** كونها لغات محلية، وليس لها الصبغة الرسمية، فهي أقلّ من الدارج العربية، لعامل الجهة، إضافة إلى فقرها وتخلّفها.

وإذا جاز لنا تعليق بسيط يمكن أن نقول: إنّ ما هو مفترض في المراسيم والمواثيق والدساتير لم يتجسّد بالفعل في الواقع، وقد رأينا الموازين انقلبت لصالح لغات وضد لغات، والمسألة رهين الكثير من المعطيات، ومنها تجسيد القوانين والمقرّرات، وتعميم لغة ما يعود إلى تكاتف أرمادة من المعطيات العاملة على التعميم أو الاستعمال، وأما مسألة الممارسات لدى الفئات الاجتماعية فنراها متفاوتة مختلفة تتحكّم إلى مواصفات عديدة، وليس لها قاعدة يمكن التعويل عليها في هذه الممارسات. ومن هنا نجد الخلط اللغوي/ الهجين اللغوي/ التعدّدية/ الثنائية... وهو ما يدلّنا على صعوبة إتقان اللغة، باعتبارها ترتبط بالمجاري الإنسانية وبالعلاقات التي ينسجها المجتمع، فهو الذي يبدع فيها، وهو الذي يترك الكلمات تموت.

- **الخاتمة:** إنّ الممارسات اللغوية فيها نوع من التعايش اللغوي على أرض واحدة، ولذلك سلبيات ومخاطر، وهنا تقتضي الضرورة الإسراع في **تخطيط لغوي** يُراعي الأبعاد الكبرى للوطن، من مثل: البُعد الديني والبعد العلمي والبعد الحضاري والبعد التاريخي، إلى جانب الأبعاد المُعاصرة من مثل: البُعد العربي والمغاربي والمتوسّطي، والبُعد الإفريقي، وبُعْد الديمقراطية والتعدّدية، ومراعاة كافة العوامل المتغيّرة، وهذا بالقوّة والفعل ما يحفظ لكلّ اللغات الموظّفة استعمالَها ومكانَها في المجتمع الجزائري، بل يقضي على الهجين اللغوي الخطير الذي بدأت ملامحه تلوح في أفق الممارسات اللغوية (التواصل اللغوي) في الجزائر. ومع كلّ هذا فإنّه يجب الإقرار بأنّه يصعب حلّ الكثير من التوتّرات اللغوية بسبب التغيّرات المتسارعة، وتنامي ظاهرة اللاتجانس في المجتمع الجزائري، وكذا غياب الوعي بتشابك العلاقات الدولية، ولذا من الأهمية بمكان الإسراع ثمّ الإسراع بتخطيط لغوي واعٍ ومدروس من كلّ جوانبه.

وأمام تلك السلبيات، هناك إيجابيات لتلك الممارسات اللغوية التي تعمل على استدعاء أنماط لغوية أو ألفاظ أجنبية، أو تكلّمات وطنية... بغرض الفهم والإفهام. ولوصول البيان في بعض الأحيان، لا بدّ من ممارسة الكلام وفق لغة الحين والأوان. وللضرورة أحكام، وما مهامنا في هذا المقام إلاّ التدليل على مكامن الخطر. والعمل على رأب الصدع والتقليل من الأضرار، وليس في أيدينا توقيف المسار فاللغة وضع واستعمال، وأحياناً يطغى الاستعمال على الوضع، ويصبح الوضع نائياً في الاستعمال ويدخل عند ذلك في باب: غير المطرّد في القياس والاستعمال، فمكمنه الشذوذ في القياس أو في الاستعمال أو فيهما معاً.

الهوامش:

1ـ محمد شفيق، المعجم العربي الأمازيغي. الرباط: 2000، مطبعة المعارف الجديدة، ج3، ص 104.

2ـ مربوحة بولحبال نوّار "الممارسة التربوية في المؤسسة التعليمية –رؤية اجتماعية تحليلية– مجلة جامعة أوت 1955. سكيكدة: 2008، العدد 2، ص 150.

3ـ رئاسة الجمهورية السورية، الموسوعة العربية، ط1. دمشق: 2007، المجلد التاسع عشر، ص463ـ465.

4ـ موقع الموسوعة العربية Encyclopédia، ينظر: arab_ency.com بتاريخ 31 جانفي 2010.

5ـ المقدّمة، تح: حجر عاصي. بيروت: 1991، مكتبة دار الهلال، ص 344.

حركية المصطلحات النحوية
بين شرعية التداول وعلمية الابتكار

أ.د. مها خيربك ناصر
أستاذة النحو والنقد الحديث
أستاذة الدراسات العليا
الجامعة اللبنانية_ جامعة البلمند

أولاً: عتبة البحث: تشير الدراسات اللسانية إلى أنّ اللغة تعود في أصل تشكلها إلى اتفاق مسبق بين أفراد المجموعات الإنسانيّة، الذين ابتكروا الدوال لمدلولات ملموسة وغير ملموسة، فكانت الألفاظ نتاج عمل إبداعي ممهور، شأن أي منتج إبداعي، بخاصيتي الثبات والتحول، لأنّها خاضعة لطبيعة الفكر الذي يقوم بعمليتي التشكيل والصياغة، وفق معايير عقلية تتحكم في تجسيد المفاهيم ومعانيها ومدلولاتها.

وتلتقي الآراء حول الطبيعة الصوتية للغة التي بدأت، في رأيي، بحروف تصويت تكوّن منها مع تطور الفكر الإنساني الأسماء ثم الأفعال ثم حروف المعاني التي ابتكرها العقل من دون مدلول تشير إليه، فكانت نتاج منطق عقليّ يسعى إلى تشكيل جمل لغويّة متماسكة قادرة على احتواء أكبر عدد ممكن من المعاني والدلالات، شأن أية جملة في الاستخدام الحياتيّ؛ جملة خشبية أو سكنية أو غيرها من الجمل التي تحتاج إلى روابط تقوّي العلاقات بين الأطراف وتمنحها وجودًا بارزًا.

لم يتوقف التواصل الإنساني عند عملية التصويت، بل فرضت عليه علاقته مع الطبيعة مشاعر وأحاسيس ورؤى وتطلعات وأفكارًا أراد التعبير عنها وفق ما يوحي به التفكير المنطقيّ، فكانت الكلمة المفردة عاجزة عن تظهير التصورات الذهنية وتجسيدها، فكان، في رأيي، للظلال المتشكلة من تعالق الأغصان

والأوراق وعناصر الطبيعة دور رئيس، إذ أوحى للإنسان أن يربط بين كلماته لتتعالق مشكلةً ظلالاً دلالية، وربما كان هذا الابتكار العامل الأكثر أهمية في تكوين الجملة اللغويّة المتابعة والمتكاملة وتشكّلها في فقرات أكثر تعبيرًا ودلالةً عن حركية الفكر الإنساني ورؤيته وطموحاته، ومع تطور العقل البشريّ وتطور رؤاه وطموحاته اتّسع فضاء التعبير، وكان الجسد النصيّ المتكامل النابض بروح عامة منبثة في كل عضو من أعضاء هذا الجسد المعرب عن وجوده بمتحد لغويّ، له مركزيته وهويته وخصوصيته .

وتؤكّد الدراسات اللغوية أنّ ابتكار المصطلحات المعجمية ارتبط بطبيعة الناطقين بها، ولذلك وسمها الألسنيون بالاعتباطيّة،لأنّ المدلول واحد والدوال عليه تتنوع بتنوع المتحدات البشرية المبتكرة أساليب كلامها، فكان كلّ منتج لغويّ مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بطبيعة الناطقين باللغة، والمؤثرين في ثباتها وتطورها، غير أنّ تأكيد الاتفاق على ابتكار المصطلحات المعجميّة ليس دقيقًا، لأنّ حركية اللغة ترسم مسارات توحي بإنّ ابتكار المفردات لا يكون جماعيًّا بل فرديًّا، وبالتالي فإن المصطلحات المعجميّة ما هي إلاّ نتاج فكر ممهور بالإبداع والتفوق، فكان له من تفوقه سلطة قيادية كرّست مبتكراته اللفظيّة حقائق لسانية غير قابلة للرفض.

وتأسيسًا على هذه الفرضية القابلة للقبول والنقض يمكن القول إنّ المنتج اللغويّ لم يكن منتجًا جماعيًّا، بل جاء ابتكارًا فرديًّا فرضته ظروف وخصائص يصعب تحديدها وإدراكها، بالصعوبة عينها التي يستعصي معها تحديد عمر الوجود البشريّ على الأرض، وعندما صار المصطلح المعجميّ مستخدمًا بالتداول والتواصل باتفاق عرفي اجتماعيّ بين أفراد المجموعة اللغويّة الواحدة اكتسب خصوصيته وشرعيته التعبيرية التواصليّة، فجاءت العلاقة بين اللغة والناطقين بها علاقة جدلية تعلو بهم ويعلون بها، تُعرف بهم ويُعرفون بها، فغيّب الفعل الجماعيّ أصل وضع المصطلحات المعجميّة وأسماء مبتكريها، لأن قانون الطبيعة يثبت غياب الخاص تحت عباءة الكليّ العام.

استنادًا إلى هذه الفرضية يجوز القول إنّ اللغة العربيّة لم تخرج على النظام الكليّ العام المتحكم بإنتاج اللغات، والحجة في ذلك أصواتها ومفرداتها وبنيتها المتكاملة اللصيقة بطبيعة أبنائها، هذه البنية القائمة على خصائص ومقومات تعالق شبيهة بتعالق عناصر القبيلة وترابطهم وفق أعراف ثابتة منحت القبائل العربيّة وجودها وكينونتها وخصوصيتها، فكان لهذه الخصوصية حضور فاعل في تكوين اللغة العربيّة التي حافظت على سلامة بنيتها وحرمة قوانينها بفضل سيطرة وجود نظام قبليّ يرعى المتحدات البشرية العربيّة، فكان لا بدّ لهذا النظام من أن يسقط نفسه على متحد اللغة، وهذا يفرض وضع فرضية تتبنى القول بوجود شيخ لغة عربي كان يضبط قوانين تشكلها الداخلية ويصون حرمتها، والدليل على على ذلك أنّ المعلقات نالت مكانتها الأدبيّة بعد أن قيّمها وقوّمها شعراء أقروا بجودتها وكذلك عكسست حوليات زهير بن أبي سلمى شكلاً من أشكال المراقبة القائمة على التمحيص والنقد اللغويّ والأدبيّ؛ وربما كان غياب الوازع اللغويّ سببًا في زعزعة البنيات اللغويّة المُنتجَة بعد الدعوة الإسلامية،لأنّ غياب شيخ القبيلة فرض غياب شيخ اللغة، وإلغاء أحادية السلطة الاجتماعيّة ألغت أحادية السلطة اللغويّة وصارت تعاليم الدين الفضاء الإنساني والاجتماعيّ والمرجع الرئيس، وكذلك صـــار القرآن الفضاء المعرفي واللغويّ، وبغياب الوازع اللغويّ المراقب المباشر والموجه الدائم، وبابتعاد العرب عن أعرافهم وطبائعهم اضطربت التراكيب وتشوّهت البنيات، والتبست المعاني في فهم النص القرآنيّ، لأنّ فهم المعاني القرآنية مرتبط بمعرفة دقيقة باللغة العربيّة، فكانت الحاجة إلى تفسير النص القرآني وتأويله هدفًا اقترن تحقيقه بضرورة استنباط قوانين اللغة العربيّة الضامنة عملية الفهم والتأويل، ومن ثم سلامة أيّ منتج لغويّ دينيّ أو أدبيّ أو علميّ.

وقد فرضت الحياة الاجتماعية والذهنية الفكرية الجديدة خوفًا على اللغة العربيّة، لغة القرآن والدين والدولة والتراث، فكان لا بدّ من وضع تصورات عقلية تعصم اللغة وتحافظ على طبيعة تشكل جيناتها النصية وأشكال تعالقها، فقام العلماء باستقراء النصوص التامة السليمة البنية والأداء، ثم صار العمل في الحقل

اللغويّ مقرونًا بخصائص الدراسات العلميّة القائمة على الاستقراء والملاحظة والفروض والتجربة والقياس والاستنباط بغية الكشف عن نظام اللغة، ومعرفة قوانينها ومن ثم صياغتها في نظريات لغويّة علميّة تساعد على ضمان سلامة عملية التواصل اللغويّ استقبالاً وإرسالا وقراءة وتأويلاً.

لقد اختلفت آراء اللغويين في أصل نشأة اللغة، وربما كان الرأي الأكثر قبولاً ما أورده ابن جني في كتابه الخصائص، أي قوله : "اللغة إلهام واصطلاح" لأنّ الألفاظ التي اصطلح القوم على استخدامها كانت، في رأيي، مصطلحات معجميّة، لم تقف عند حدود أسماء الذوات الملموسة والمرئية، بل تطورت إلى ابتكار كلمات تشير إلى الانفعال النفسيّ وإلى تصورات غير ملموسة، ولذلك ثبتت في معاجم اللغة حقائق ثابتة لا تقبل الشك، فهذا "رجل" لأنّ العقل العربي ارتأى أن يجعل لهذا المدلول لفظًا يختزل معناه في حالتي الظهور والغياب، وكلمة "محبة" ابتكرها مبدع في زمن ما ومكان ما فصارت أصلاً ثابتًا يبنى عليه، وربما تجاوزت الكلمات في خلال الصياغة والتركيب أصل ابتكارها الفطريّ، فكان البحث عن ثبات المصطلح المعجمي وتحولاته الدلالية، هذه التحولات الخاضعة، رغم تعددها وتنوعها، لصرامة قوانين تحكمت في تعالق عناصر اللغة.

وكانت القضية الأساس في مرحلة القوننة معرفة طبيعة تعالق الكلمات التي تكتسب من سياقاتها خصائص جديدة، ودلالات تتعدد بتعدد السياقات الخاضعة لقوانين تشكيل داخلية ثابتة مهما تبدّلت الأنساق والأشكال، فجاء الاستقراء ليساعد على فرز عناصر اللغة وتحديد خصائصها، وبفضل دقة المنهج الاستقرائي تبين العلماء أنّ عناصر اللغة الأساس ثلاثة أنواع، الاسم والفعل والحرف، ولما اكتشفوا تمايز خصائص كل عنصر من عناصر اللغة بدأت عملية وضع المصطلحات اللغوية والنحوية لتستوعب أنساق العناصر كلّها في السياقات النصيّة.

وتظهر الدراسات اللغوية قيمًا عقلية منطقية تمحور حولها النشاط اللغويّ، فلم تخلُ آراء العلماء الأوائل من الجدل العقلي المنطقيّ الذي أوحى بمصطلحات تمايزت بتمايز التصورات، فكثرت المصطلحات النحوية، أي الصرفية

والإعرابية، وصارت كلمة النحو مفهومًا عامًا ينطوي تحته كلّ نشاط لغويّ قائم على الاستقراء والتتبع.

ثانيًا: ابتكار المصطلح وكمونيّة الإبداع: تفيد كلمة مصطلح" معجميًّا العرف الخاص الذي تمّ تبنيه واعتماده أصلاً باتفاق طائفة مخصوصة من القوم فالكلمة اسم مفعول من الفعل اصطلح/ اصطلاحًا، أي الاتفاق وترك النزاعات؛ أي هو في العرف التداوليّ رمز لغويّ لمرموز تتشكّل صورته في الفكر ليشير إلى مفهوم أو تصوّر علميّ أو عمليّ أو فنيّ تمّ الاتفاق عليه.

يضمر المصطلح العلميّ، إذًا، مفهوماً غير مرتبط بالسياق، كونه لفظاً مستقلاً بدلالته على ذاته. نتيجة اتفاق مسبق بين علماء الاختصاص الواحد، ولذلك كان وجوده قائماً داخل نظام اصطلاحي أو لغة متخصصة فيكتسب من جدولته في نظام ما، كينونته المرتبطة حكماً بالمفهوم الراسخ مسبقاً، ويكتسب من هذه الكينونة كمونية تمنحه الثبات والحركة في اللحظة عينها، فهو ثابت من حيث القيمة الذاتية المستقلة، وهو متغيّر من حيث القيمة المكتسبة بالجدولة والاستخدام والدلالة.

وقد كرّس التقدم العلميّ والحضاريّ والتكنولوجيّ مصطلحات كثيرة تبنت مفاهيم وتصورات الفكر العلميّ بكلّ تجلياته، فشغلت قضية المصطلح علماء الألسنية المعاصرين الذين سعوا إلى تأصيل علمية الابتكار المصطلحي، بوصفه حاجة تفرضها عملية التواصل الفكريّ والحضاريّ بين أبناء الحضارة الجديدة، ولما كان المجتمع العربيّ، اليوم، مجتمعًا استهلاكيًّا لا يشارك أبناؤه في صناعة الحضارة، لأنّهم يستهلكون ما ينتجه فكر الآخر المتطور في مجالات الخلق والإبداع، كان لا بدّ من تنشيط حركة التعريب والترجمة من أجل مواكبة الحركات الفكرية العالمية، والاستفادة منها، غير أنّ التباين في طبيعة الجهود المبذولة أفرز اختلافا في الآراء، لأن المصطلح مرتبط، حكمًا، بالظروف والتصورات والمفاهيم الذهنية التي أنتجته والبعيدة عن مدارك المترجمين العرب.

شهدت المحافل الثقافية العربيّة حركة نشطة كانت غايتها مواكبة حركية المصطلحات العلميّة العالميّة، فكثرث الدراسات والأبحاث والمؤتمرات والندوات والرسائل والأطاريح الجامعيّة، ولكن يجوز الاعتقاد أنّ هذه الحركة لم تتجاوز شكل الإعادة والتكرار، فبقيت، في رأيي، عاجزة عن خط مسار علميّ عربيّ قادر على تحريض فاعلية العقل العربيّ، وحثه على ابتكار مصطلحات عربيّة جديدة، على الرغم من الجهود الفردية والجماعية التي يبذلها اللغويون وأعضاء مجامع اللغة العربيّة، فكان التعويض عند بعض المعاصرين بنقض ما اصطلح عليه علماء اللغة العربية الأوائل في علم النحو، لأنّ مصطلحات النحو، في رأيهم، تتناقض والدراسات اللسانية العالميّة، وهي عاجزة، وفق رأيهم، أيضًا، عن تنشيط دور اللغة العربيّة، ومحبطة لطموحات المتلقي العربيّ الرافض النحو العربي ومصطلحاته وهكذا نشطت الدعوة إلى إلغاء بعض المصطلحات.

لقد كان علماء اللغة العربيّة في العصور الذهبية من تاريخهم سباقين إلى ابتكار المصطلحات وفق منهجيات فرضتها طبيعة التخصصات العلميّة والأدبيّة، فتركوا ثروة ضخمة من المصطلحات في علم الفلك والطب والصيدلة والفيزياء والرياضيات واللغة وغيرها من العلوم، وكان لعلماء اللغة الدور العلميّ البارز في ابتكار مصطلحات لغويّة اتسمت بالدقة والوضوح والدلالة، لأنّ اللغة العربيّة، شأنها شأن أية لغة، تعلو بأبنائها ويعلون بها، فيوم **كان متكلم اللغة العربيّة معتزًا بانتمائه وحضارته وثقافته، ومؤمنًا بانتمائه، أغنى اللغة وأغنته، أحياها فأحيته، أدرك قيمتها العلمية، فبلغ بها الغايات الفكريّة والمقاصد العلميّة والأدبيّة والحضاريّة والثقافيّة، وبها أنتج العلماء ثروة علمية عظيمة، قوامها فكر إبداعي ابتكر مصطلحاته من دون خوف من خذلان لغته، أو شعور بعجزها عن تبني تصوراته وأفكاره ورؤاه.**

وقد أدرك العلماء العرب أنّ ابتكار المصطلحات يحتاج، أولاً، إلى وسط لغويّ فاعل، له خصائصه الذاتية ومقوماته التوليدية، وثانيًا، إلى طاقات إبداعيّة مشحونة برغبة معرفيّة تحرّض على نقل هيولى التصوّر من طاقاتها الساكنة إلى

شكل لفظيّ حركيّ يختزل مسارات وأشكال التصورات والمفاهيم، فوجدوا في اللغة العربية وسطًا فيزيائيا كيميائيا قادرًا على إنجاح تجاربهم الإبداعيّة، فسعوا إلى نقل الصورة الذهنية من كمونيتها الساكنة إلى فاعلية حركيّة في مجالات العلوم كلّها، وكان للنحو العربيّ دور رئيس في قدح كمون العقل العربيّ إذ به بدأ النشاط الذهنيّ، وبدأ الحجاج العقليّ والمنطقيّ بين علماء اللغة الذين ابتكروا ونقلوا وأضافوا ونقضوا.

وتظهر الدراسات النحوية أنّ علماء اللغة لم يقدسوّا ما جاء عن السلف، بل كان التلميذ يضيف إلى كلام أستاذه ما توصل إليه بالاستقراء والمنطق، فعلى الرغم من اتفاق المصادر اللغويّة على تعريف الامام علي" كرّم الله وجهه" لمصطلح الاسم، فلقد تنوعت التعريفات والحدود، فالاسم يشير إلى مسمى وهذا المسمى له أشكال وأنماط لا تحصر، لذلك كثرت التفسيرات وتعددت الحدود بتعدد طبيعة النسق الفكريّ بين علماء اللغة، ومن هذه التعريفات ننقل ما قاله المبرد:"أما الأسماء فما كان واقعاً على معنى نحو: رجل وفرس وزيد وما أشبه ذلك .....وكل ما دخل عليه حرف الجر فهو إسم وإن امتنع من ذلك فليس باسم" وما قاله الزمخشريّ: "الاسم ما دلّ على معنى في نفسه دلالته مجردة من الاقتران .... وله خصائص منها: جواز الإسناد إليه ودخول حرف التعريف والجر والإضافة والتنوين" وقال الرمانيّ: "الاسم كلمة تدل على معنى من غير اختصاص بزمان دلالة البيان" ورأى ابن كيسان أنّ" الاسم صوت موضوع دال باتفاق على معنى غير مقرون بزمان".

ويشير التعدد في تحديد مفهوم مصطلح (الاسم) وتوضيح ماهيته إلى تنوع في التصورات والقراءات الدلالية المنبثقة من تمايز في فهم خصائص الأسماء، هذه الخصائص المستنبطة بعملية الاستقراء العلميّ الذي ساعد العلماء على الملاحظة والتجريب والقياس ومن ثمّ استنباط التعريفات، فحصر بعضهم الحد بخاصية الإضافة والجر، وأضاف بعضهم خاصية الإسناد، ثم ربطه آخرون بخاصيتي الصوت والزمان، فلم يكن اختلافٌ في جوهر الآراء، بل كان تمايز من حيث

القيمة الإبداعية القادرة على تفسير الظواهر اللغويّة وتحديد هويتها في السياقات المتنوعة.

وقد قادت الجهود اللغوية المتتابعة والمتكاملة في جوهر الدأب وحركية الزمان إلى استنباط الخصائص الكليّة الأساس لكلّ عنصر من عناصر التركيب اللغويّ، فلم يكن العمل قائمًا على الإعادة والتكرار؛ بل على الفائدة المحض التي تشترط الإضافة والنقض والتعليل، لأنّ الإبداع لا يكون بالإعادة والتكرار،وإنّما بالسعي إلى التمايز والخلق والفرادة، وبهذه الشروط العلمية التي تبناها علماء اللغة العربيّة استطاعوا أن يتركوا تراثًا لغويًّا غنيًّا بالمصطلحات المعجميّة والصرفيّة والنحويّة والبلاغيّة والدلاليّة والفقهيّة والدينيّة وغيرها من المصطلحات الضرورية للتواصل المعرفيّ في بعديه الأفقيّ والعموديّ.

واستنادًا إلى ما تقدّم نؤكد أنّ ابتكار المصطلح مشروط بالإبداع، والإبداع لا يتحقق من دون لغة تحتضن كمون الفكر الخلّاق والمبدع، واللغة العربية اليوم تعاني من انقطاع بين كمونيتها الفاعلة وبين الحراك الثقافي العالمي لسببين: أولهما؛ شعور أبنائها بالعجز والضعة أمام أيّ وافد غريب، وثانيهما؛ جهل مقومات اللغة العربيّة، وخصائصها العلمية والمنطقية، ولذلك نحن عاجزون عن ابتكار المصطلحات بسبب عجزنا عن فهم البنية المنطقية الرياضية للغة العربيّة، وتقصيرنا عن تقدير الجهود العلميّة التي بذلها علماؤنا الأوائل.

ولم ينجُ صرح النحو العربيّ من الآثار السلبية التي فرضها عجز العقل العربيّ عن التعليل والتحليل والبرهان، وصار الشكل الجاهز للمعرفة أيقونة في فكر أساتذة اللغة العربيّة، سواء أكان ذلك في نظرته إلى التراث أم إلى الوافد، وكان من نتائج العجز والتقصير أن سدّد بعضهم سهام عجزه إلى صرح المصطلحات النحويّة العربيّة، وعللوا عجزهم عن التحليل بنظرة القداسة إلى كل ما جاء عن العرب، وحجتهم في ذلك مقولة" هكذا نطقت العرب" فأسندوا المنطق إلى لا علمية السماع، وفي موازاة ذلك سعى بعض المتأثرين بالنحو الغربي إلى إلغاء ثوابت اصطلاحيّة، وإلى رفض ما ثبتت صحته بالاتفاق والتداول.

لقد أجاز الشرع التداوليّ استخدام مصطلحات اكتسبت بالتراكم الفكريّ صفة القداسة، التي يتم التداول بها، في مدارسنا وجامعاتنا، وصارت مفرغة من التصورات التي أنتجتها، وربما كانت فوضى الفهم والتفهيم، والبلاغة والتبليغ السبب الرئيس في زعزعة المفاهيم النحويّة، ومن ثمّ الدعوة إلى إلغائها، لأنّ معظم الدعوات جاءت نتيجة قراءات غير معمقة لقوانين اللغة العربيّة، والحل لا يكون إلا بانتهاج قوانين المنطق اللغويّ/ الرياضيّ القادر وحده على تنشيط الفكر اللغوي بمقومات التحليل العلميّ المنطقيّ ومن ثم تقريب المصطلحات من أذهان الأجيال ليكون الأداء اللغويّ سليمًا وصحيحًا ومعافى من التشويه.

ومما لا شك فيه أن لا إبداع من دون لغة تحرّض على الحجاج العقليّ، وتنشّط أدوات مختبرها، فالعرب لم يبدعوا يوم تكلّموا بلغة صحيحة سليمة، بل أبدعوا يوم أدركوا طبيعة تكوين اللغة الجيني، وفي زمن استوعبوا فيه علميّة قوانين تشكل اللغة الداخليّ، فكان ابتكار المصطلحات النحويّة دليلاً على الروح العلمية التي كانت المحرّض الأساس في استنباط القوانين وابتكار المصطلحات التي وسمت التراث اللغويّ بالروح العلميّة.

ثالثًا: التراث اللغويّ وعلمية المصطلح: تؤكّد الدراسات أنّ لكلّ علم منهجه أي قواعده وعملياته الخاصة به التي تتيح الحصول على المعرفة السليمة، ولما كان المنهج العلميّ يقوم على مجموعة من القواعد التي يجب توافرها من أجل تحقق العلم والمعرفة، فإنّ علوم اللغة، كغيرها من العلوم، تأسست على منهج علميّ له منطلقات أساس حدّدت المفاهيم ووضعت المصطلحات ورتبت عناصر اللغة ووصّفت آلياتها وتقنيات استخدامها، واستنبطت الأحكام والقوانين والنظريات اللغوية.

ويظهر الاستقراء العلميّ للتراث اللغويّ أنّ علماء اللغة العربية الأوائل ابتكروا مصطلحات جسّدت المعاني والمفاهيم المستنبطة من بنية اللغة، سواء أكان ذلك على المستوى الصوتي أم المستوى النحويّ الدلاليّ، فكان الخليل بن أحمد الفراهيدي سبّاقًا إلى ضبط الحقائق العلميّة التي توصّل إليها، وترك لمريديه ولمن جاء بعده ثروة حفّزت طاقاتهم الفكرية على البحث والدراسة، فنتج عن جهدهم العلمي، أن

استثمروا أولاً، ما ابتكره الخليل من مصطلحات حافظوا عليها مثل، المجرى والصوت، والحرف، والساكن، والمد، واللين، ثم توسعوا في وضع المصطلحات ومن ثم ساعدتهم طاقاتهم العلمية على نقض بعض ما ذكره الخليل من مصطلحات لقد تمايز علماء اللغة الأوائل بفكر علميّ منهجيّ قائم على الاستقراء والملاحظة والتجربة والقياس والاستنباط، فقادهم الفكر المنطقيّ إلى ابتكار مصطلحات نحويّة ممهورة بدقة علميّة ربطت المصطلحات بمفهوماتها، تعريفًا وتعليلاً، فلم يكتفوا بوضع الرموز اللغويّة لتصوراتهم بل دعّموها بتعريفات توضّح وتفسّر التصورات التي أنتجت مصطلحاتهم، فحظى مفهوم النحو في كتبهم بتفسير يوضّح سبب إطلاق هذه التسمية على جانب من علوم اللغة، فعرّفه ابن السراج بقوله: "علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب"[1]، وعرّفه أبو علي الفارسيّ بقوله: هو "علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تألف منها"[2]، وتوسع ابن جني في تعريفه فقال: "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك"، ثم حّدد الغاية العملية من تعلمه ؛ وهي: "ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم. وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"، فالنحو إذًا علم يقوم على الاستقراء ويشمل الصرف والإعراب، غير أنّ الشائع المتداول هو ربط النحو بالإعراب فقط، وهذا دليل على جهل بوضع المصطلح واستخدامه، علمًا أن تعريف ابن جني لمصطلح النحو يتقاطع وحديث الإمام علي عليه السلام، مع أبي الأسود إذ قال له:" الكلمة واحد من ثلاث ؛ اسمٌ، فعلٌ، حرف، فانحُ هذا النحو" فكلمة "انحُ" جاءت بمعنى التتبع والاستقراء لصيغ الصرف وقوانين تشكيلاته في السياقات؛ أي العلامات المظهرة قيمتها الوظيفية الدلاليّة.

وقد أكّدت المصادر أن الخليل بن أحمد الفراهيدي كان الرائد في ابتكار المصطلحات، ويمكن اعتباره أول من وضع حجر الأساس الذي بنى عليه المريدون وطلاب العلم عمارةً ثابتة في أصول اللغة وعِلَلِها، فاستقى طلابه من نتاجه وحافظوا

على معظم إبداعاته وابتكاراته، ولكنّهم لم يقفوا عند حدود الإعجاب والاعتراف بالجميل وأفضلية السبق، بل توّسلوا الحجة العقلية في وضع مصطلحات جديدة وفي نقض تسمية بعض المصطلحات، لأنها لم تتوافق وتصوراتهم اللغوية التي ولدها الاستقراء والفكر المنطقيّ.

لقد أرسى الخليل قواعد النحو ومصطلحاتها، ورسّخ نظرية العامل، وقال بالعامل اللفظـــــي والعامل المعنوي، ورأى أن العامل يمكـــن أن يرد حـرفًا أو أداة، وتكلّم على مصطلح الحذف والتقديم والتأخير والتأويل، ثم تابع سيبويه مهمة أستاذه، وتفوّق عليه بدقة المنهج العلميّ الذي اتبعه فلم يقدّم المصطلح فقط، بل ذكر مضمونه ووصّفه، ولكنّه على الرغم من عظيم منزلته ودقة ابتكاراته فلقد وقع في الخلط بين المصطلحات وبخاصة في باب التوابع، فجاء الأخفش الأوسط الذي أخذ عن أستاذه، ولكنّه لم يوافقه في كل ما ذهب إليه من القضايا الفرعية، وبذلك فتح باب الخلاف الذي أسس للمناظرات ولنشوء مدرسة الكوفة ومن ثم مدرسة بغداد، إذ إنّ سيبويه كان يرى أنّ العامل في النعت هو العامل في المنعوت، فقال الأخفش إن العامل في المنعوت هو المنعوت نفسه، إذ يتبعه في الإعراب،وتبعه في هذا الرأي ابن كيسان.

وقد لحظ الدارسون أن سيبويه ابتكر المصطلحات ولكنّه أطال في شرحها وتوضيحها، فاختصر تلامذته في تعريفاته، ووضحوا المصطلحات من دون إطناب في التفسير، فالمبرد، مثلاً، اختزل كلامه على المعرب فقال :"والمعرب الاسم المتمكن والفعل المضارع..."[3]، فجاء تعريف لمصطلح المعرب اختزالاً لكلام سيبويه في الإعراب والبناء والذي جاء مطولاً إذ قال: "هذا باب مجاري أواخر الكلم من العربية...وهي تجري على ثمانية مجارٍ: على النصب والجر والرفع والجزم، والفتح والضم والكسر والوقف. ..وإنما ذكرت لك ثمانية مجارٍ لأفرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل - وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه – وبين ما يبنى عليه الحرف بناءً لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه من العوامل التي لكلّ عامل منها ضرب من اللفظ في الحرف، وذلك الحرف حرف الإعراب...فالرفع

والجر والنصب والجزم لحروف الإعراب، وحروف الإعراب للأسماء المتمكنة وللأفعال المضارعة ولأسماء الفاعلين التي في أوائلها الزوائد الأربع: الهمزة والتاء والياء والنون." ثم يقول عن البناء وحركاته... وأما الفتح والكسر والضمّ والوقف فللأسماء غير المتمكنة المضارعة عندهم ما ليس باسم ولا فعل مما جاء لمعنىً ليس غير، نحو: سوف وقد، وللأفعال التي لم تجر مجرى المضارعة، وللحروف التي ليست بأسماء ولا أفعال ولم تجئ إلا لمعنى"[4].

وقد كثرت المسائل النحوية التي اختلف في تفسيرها وتعليلها أئمة النحو ولكنّهم أجمعوا على استخدام مصطلحات أثبتت شرعيتها التداولية، لأنّها كانت نتاج تحقق شرطي الابتكار،أي وجود لغة حية قادرة على توليد الألفاظ، أولاً ووجود المفكّر المبدع القادر على توظيف علمية اللغة في اكتشافاته وابتكاراته،ثانيًا، فجاءت المصطلحات مطابقة لتصورات مبدعيها، من جهة ولمعاني الألفاظ ودلالاتها، من جهة ثانية، وسنأخذ على سبيل المثال لا الحصر المصطلحات التالية:

أ_ مصطلح الاسم: إن ابتكار المصطلحات عمل إبداعي، وهو بالتالي ممهور، شأن أي منتج إبداعي، بخاصيتي الثبات والتحول، بوصفه خاضعًا لطبيعة الفكر الذي يقوم بعملية التشكيل والصياغة وفق معايير عقلية تتحكم في تجسيد المفاهيم ومعانيها ومدلولاتها، ولذلك تمايزت الدوال المصطلحية اللفظيّة بين علماء اللغة الأوائل، وتمايزت في الوقت عينه الحدود الأوليّة في تفسير ما ثبت في ابتكاراتهم من مصطلحات توافقوا على استخدامها والتداول بها؛ فإذا استقرينا تعريفاتهم لمصطلح "الاسم" نلمس **تنوعًا في التفسير، ومركزية في المفهوم الشمولي الكلي،** على الرغم من الاتفاق على تأصيل أبي الأسود لتقسيم الكلام إلى اسم وفعل وحرف، فلم يكتف من جاء بعده بالحدّ الذي وضعه بل تنوّعت التعريفات والحدود، بتنوع التصورات ومرتبة العقل النحويّ المنطقي، فكان الاسم في كتاب

سيبويه نوعًا من أنواع الكلمة وأوضح فهمه لمصطلح "الاسم"بالتمثيل، فقال: الاسم رجل وفرس وحائط"[5]

ثم قدّم غيره من النحاة تعريفات مغايرة فقال المبرد" أما الأسماء فما كان واقعًا على معنى؛ نحو: رجل وفرس وزيد وعمرو، وما أشبه ذلك....كل ما دخل عليه حرف الجر فهو اسم، وإن امتنع من ذلك فليس باسم" [6]. وقال ابن السراج" الاسم ما دل على معنى مفرد، وذلك المعنى يكون شخصًا أو غير شخص، فالشخص نحو: رجل وفرس وحجر وبلد وعمر وبكر. وأما غير الشخص فنحو: الضرب والأكل والظن والعلم واليوم والليلة والساعة"[7]. أمّا الزجاجي فلقد عرّفه بقوله: "الاسم في كلام العرب ما كان فاعلاً أو مفعولاً أو واقعًا في حيز الفاعل والمفعول به"[8] والزمخشري قال "الاسم ما دل على معنى في نفسه دلالة مجردة عن الاقتران....وله خصائص منها: جواز الإسناد إليه ودخول حرف التعريف والجر والتنوين والإضافة"[9].

لقد اتفق علماء اللغة الأوائل على استخدام مصطلح "الاسم" وجاءت آراؤهم متكاملة من حيث المعنى والدلالة والخصائص والتمثيل، وثبت المصطلح في الاستخدام والتداول، شأن عدد كبير من المصطلحات التي تم التوافق عليها بين علماء اللغة، ولكنهم لم يتوقفوا في مرحلة لاحقة على استخدام المصطلح بل قادهم الفكر المنطقي إلى البحث عن أصل الكلمة، ففرض النقاش والجدال والاختلاف حركة لغوية نشّطت المختبر اللغويّ وعززت مبادئ الشك والبحث والحجاج العقليّ المنطقيّ، فأثبت العقل العربيّ المصطلحات الأكثر قبولاً، وغيّب ما هو غير قابل للاتفاق والاستخدام، فألغى المنطق العقليّ أي مصطلح غير قابل للاتفاق والتوافق ومن أمثلة ذلك تسمية الفعل الماضي بالموجب والعائر والمعرى، وتقسيمه إلى: نص وممثل، وراهن في كتاب (دقائق التصريف) للقاسم ابن المؤدب، وربما كان سبب وأد المصطلحات المغايرة عدم مطابقتها للتصورات والمفاهيم التي فسّرها ووضح دلالاتها علماء النحو الأوائل الذين اعتصموا بمنهج الاستقراء العلميّ.

ب- الفعل المضارع: تبين لعلماء اللغة، من خلال عملية الاستقراء أن للأفعال ثلاثة أزمنة، وثلاث دلالات، فالأزمنة هي للماضي والحال والمستقبل، ووجدوا أن تسمية الماضي والأمر مرتبطة بدلالة زمنية أو دلالة معنويّة يشير إليها الحدث، غير أن الفعل الثالث وهو المضارع لا علاقة له بأية دلالة من هاتين الدلالتين، فهو فعل يحمل دلالة زمنية حالية أو مستقبلية، فقالوا" الأفعال ثلاثة فعل ماض وفعل مستقبل وفي الحال يسمى الدائم.. والمستقبل ما حسن فيه غد..كقولك: أقوم ونقوم وتقوم.. وأما الحال فلا فرق بينه وبين المستقبل في اللفظ، كقولك زيد يقوم الآن"[10]، ورأوا أن الفعل المضارع محتمل للحال والاستقبال، إلا إذا سبق بأداة تصرفه للمستقبل مثل" السين وسوف وأدوات النصب وأدوات الشرط، ونونا التوكيد أو اقترن بظرف ولذلك تصعب تسميته بالفعل الحاضر لأنّه لا يشير إلى الحاضر فقط.

وقد اكتشف العلماء من خلال عملية الاستقراء، وبدراسة خصائص عناصر اللغة الشبه بين صيغ الفعل المحتمل للحاضر أو المستقبل وبين اسم الفاعل، وذلك من حيث الإعراب والصياغة والزمن، فقالوا فعل مشابه للاسم، واستبدلت الكلمة بمرادفها، فقالوا فعل مضارع للاسم. وفي سياق تمثيلي نورد كلام سيبويه، إذ قال:" فالنصب والجر والرفع والجزم لحروف الإعراب، وحروف الإعراب للأسماء المتمكنة وللأفعال المضارعة لأسماء الفاعلين، التي أوائلها الزوائد الأربع الهمزة والتاء والياء والنون، وذلك قولك أفعل أنا، وتفعل أنت أو هي، ويفعل هو ونفعل نحن.. وإنما ضارعت أسماء الفاعلين إنك تقول: إن عبد اللّه ليفعل فيوافق قولك لفاعل حتى كأنك قلت / إن زيدًا لفاعل فيما تريد من المعنى وتلحقه هذه اللام كما لحقت الاسم ولا تلحق فعل اللام وتقول سيفعل ذلك وسوف يفعل ذلك"[11]

ولم يتوقف النحاة عند ما ذهب إليه سيبويه بل أضافوا آراء تقوّي الحجة، فأضافوا أسبابًا أخرى منها التشابه بينهما في اللفظ والمعنى، ففي اللفظ تشابها من حيث تتابع الحركات والسكنات ؛ أما المعنى فهو من حيث دلالتهما على الحال والاستقبال[12].

وخالف الكوفيون سيبويه وغيره من أئمة النحو في تسمية الفعل المضارع فأطلقوا عليه عبارة الفعل الذي في أوله الياء أو التاء أو النون أو الألف[13]، ولكن مصطلح المضارع كان أكثر تداولاً واستخدامًا وشيوعًا، لأنّه حقّق شرط الاقتصاد الاصطلاحيّ.

جـ_ مصطلح البناء: أرشدت عملية الاستقراء إلى وجود كلمات في اللغة العربيّة ثابتة الحركة، فقالوا هي ألفاظ ثابتة، فاستعاروا من لفظ البناء مصطلحهم النحوي، وفي هذا الرأي قال ابن جني: "وكأنّهم إّنما سموه بناءً لأنّه لمّا لزم ضرباً واحداً فلم يتغير بتغير الإعراب سمي بناءً، من حيث كان البناء لازماً موضعه، لا يزول من مكان إلى غيره، وليس كذلك الآلات المنقولة المبتذلة كالخيمة والمظلة"[14] ولذلك عرّف مصطلح البناء بقوله: "وهو لزوم آخر الكلمة ضرباً واحداً من السكون أو الحركة، لا لشيء أحدث ذلك من العوامل". وقد وافق نحاة متأخرون على تفسير ابن جني لمصطلح البناء مثل ابن الأنباري، والأشمونيّ الذي قال: "إن البناء في اللغة وضع الشيء على صفة يراد بها الثبوت"، ثم قال: "وقيل هو لزوم آخر الكلمة حركة أو سكوناً لغير عامل أو اعتلال"[15].

د- مصطلح الإعراب: كشف الاستقراء عن كلمات تتغير علامات إعرابها بتغير العوامل الخارجية الداخلة عليها، فقالوا أعربت الكلمات وأفصحت عن تأثرها بعوامل داخلة عليها، وقارب ابن جني معنى المصطلح بقوله" "ولما كانت معاني المُسَمَّين مختلفة، كان الإعراب الدال عليها مختلفاً أيضاً، وكأنّه من قولهم: عربت معدته، أي فسدت، كأنّها استحالت من حال إلى حال، كاستحالة الإعراب من صورة إلى صورة"، غير أنّ هذا البرهان يمكن استبداله ببرهان لغويّ آخر يقوم على معنى الإعراب عن الشعور، وهذا الإعراب تتحكم فيه عوامل ذاتية وخارجيّة فيفصح الوجه بعلامات تشير إلى التعب أو الغضب أو الخوف أو الحزن أو غيرها ولذلك نعتقد أن كلمة الإعراب جاءت من قولهم أعرب عن شعوره إذ أبانه بعلامات بادية ظاهرة على تقاسيم الوجه، وفي هذا المعنى عرف ابن جني الإعراب بقوله: الإعراب مصدر أعربت عن الشيء إذا أوضحت عنه، وفلان معرب عما في نفسه أي

مبين له وموضح عنه"، وبذلك نتبين أن ابتكار المصطلحات النحويّة لم يكن اعتباطيًّا، بل كان مشروطًا بالملاحظة والدقة والمنطق العقليّ العلميّ.

ه- مصطلح الاستحسان: استخدم الفقهاء في أصول الفقه مصطلح الاستحسان، وهو أحد الأدلة الفقهية عند الحنفية، والاستحسان، لغة، "هو حد الشيء واعتقاده حسنًا"[16] واصطلاحًا، هو"العدول بالمسألة عن حكم نظائرها إلى حكم آخر لوجه أقوى يقتضي هذا العدول"[17] فيكون الاستحسان بترك الأضعف والأقل ورودًا إلى استخدام الأقوى والأكثر شيوعًا وتداولاً في الاستخدام اللغويّ ولذلك قال عنه الخوارزمي هو "قياس لكنّه خفي غير جلي"[18]، ولقد قدّم أبو البقاء تفسيرًا دقيقًا للاستحسان فرأى أنه "إذا كان الدليل ظاهراً جلياً وأثره ضعيفاً يسمى قياساً, وإذا كان باطناً خفياً وأثره قوياً يسمى استحساناً"[19]، فكانت هذه التعريفات حجة منطقية تبناها علماء اللغة وعلّلوا بها بعض الظواهر اللغوية الخفية والقوية في اللحظة عينها، فقالوا هذا كلام حسن، ويستحسن أن، وذلك في أكثر من موقع لغويّ كارتباط خبر كاد وأخواتها بأن الناصبة المصدرية تقسيمًا منطقيًا قائمًا على الاستحسان والوجوب، فخبر كاد وكرب يستسحسن عدم اقتران بأن الناصبة المصدرية، وعسى وأوشك، يستحسن الاقتران، وخبر حرى واخلولق يجب عدم الاقتران، أما أفعال الشروع، فأوجب منع اقتران خبرها بأن الناصبة المصدرية لأنّ الاستقراء قادهم إلى هذه الاستنتاجات.

لقد تمايزت الدوال المصطلحية اللفظية بين علماء اللغة الأوائل وتباينت، في الوقت عينه، الحدود الأولية في تفسير ما ثبت في ابتكاراتهم من مصطلحات توافقوا على استخدامها والتداول بها، وتبيّن لنا أنهم لم يكتفوا بابتكار المصطلحات بل أعطوها تعريفات واختلفوا في بعض الحدود، فاختزلوا في مصطلحات النحو جملة من المفاهيم المستنبطة بالاستقراء، وفرض الاختلاف وجود مدارس نحوية تمايز علماء كل منها بدقة الملاحظة والفكر العلميّ المنطقيّ، على الرغم من سيطرة مذهب التعصب لهذه المدرسة أو تلك.

وقد ترك علماء اللغة العربية ثروة من المصطلحات النحوية، فكان لهم فضل الاستباق والتأسيس لنظريات لغوية فقدت مع سكونية التلقين والإعادة والتكرار حقيقتها العلمية، لأنّ أساتذة اللغة العربيّة تخلوا، عن قصد أو غير قصد، عن مركزية التأصيل، وأوغلوا في متاهات البحث عن نظريات وافدة ليطبقوها في دراساتهم.

رابعًا: المصطلحات العربية اللغوية بين سكونية القبول وتشظي المفاهيم:

حظي مفهوم المصطلح بدراسات ومؤتمرات وندوات علمية، غايتها توظيف المصطلحات وتفعيل الدراسات المصطلحية، غير أن الباحثين اصطدموا بفوضى الاستخدام الناتج عن تشظي المفاهيم ودلالاتها، من دون أن يكون لمعظمهم فضل النقد والنقض لمصطلحات يتم تداولها في المؤسّسات التربوية التعليمية بشكل مغلوط يتنافى مع منطق النحو العربيّ؛ لأنّ التعاطي مع الوافد، من جهة، ومع الموروث اللغوي، من جهة ثانية، وسم الأبحاث بالرفض أو التبعية.

يترسخ مفهوم المصطلح، بتحقق شرطين، أولهما: علمية الاستنباط الوضعي المتفق عليه، وثانيهما: شرعية التداول والانتشار، وبتحقق هذين الشرطين حافظت المصطلحات النحوية، في خلال حركية التعليم والتعلم، على شرعية التداول ولكنها خسرت علمية النقض، لأنّ التقصير عن فهم طبيعة المختبر اللغوي الذي أنتج هذا الكم الهائل من المصطلحات النحويّة جعل عملية التداول مُكبّلة بالإعادة والتكرار المفرغتين من الفهم والتعليل والربط، فنتج عن ذلك تيار أراد أن يُسقط قوانين اللغات الأجنبية على اللغة العربيّة نتيجة تأثره بالفكر اللغويّ الغربيّ، وبدأ نشاطه بنقض ثوابت مصطلحية أثبتت علميتها بالاتفاق والتداول، فخسرت المصطلحات النحوية فاعليتها الحركيّة وخضعت لسلطتين؛ سلطة المُقدّس الموسوم بثبات سلبي ساكن، وسلطة التغيير المفرغة من المعايير العلميّة، فتجلت التبعية للأصل أو الوافد في آراء تفتقر إلى الحجة والمنطق، وفي تفسيرات تفتقر إلى الربط والتعليل، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض الجوانب السلبية في مناهج

تدريس النحو العربيّ وفي بعض دعوات التحديث، وذلك من خلال مناقشة القضايا التالية:

ا_ المصطلحات وسكونية القبول في العرف التداولي: ربط النحاة تصنيف مصطلحاتهم باللفظ والمعنى، وكانوا كثيرًا ما يغلبون اللفظ على المعنى، فربما اشتركت كلمتان في الدلالة على معنى واحد واختلفتا من حيث اللفظ، فيتم التصنيف وفق ما تقتضيه طبيعة الكلمة من حيث اللفظ، فكلمة "ما" اتفقت مع كلمة" ليس" من حيث المعنى، وتمايزتا من حيث الطبيعة الجينية، فصنفوا "ما" تحت باب الأحرف المشبهة بليس، وصنفوا "ليس"، مع الأفعال الناقصة، غير أن بعض الأساتذة يصنّفون" ما" وأخواتها "تحت عنوان" أخوات "ليس" وهذا مناقض للطبيعة الجينية للألفاظ، فكيف تكون الحروف أخواتٍ للأفعال، وهما ينتميان إلى فصيلتين مختلفتين في التشكيل الجيني والانتماء التصنيفيّ؟

ويستخدم النحاة المعاصرون مصطلح الحرف مرادفًا لمصطلح الأداة، ويزعم بعضهم أن من يذهب في غير هذا المنحى هو متعصب للمدرسة الكوفية القائلة بفصل الأدوات عن الحروف، لاعتقاده أن مصطلحاتها أكثر دقة وقرباً من المفاهيم اللغوية الدالة عليها، غير أن ما ذهب إليه بعض الدارسين من أن تسمية الكوفيين ومن بينهم مهدي مخزومي الذي قال:إن تسمية الكوفيين "أدق من تسمية البصريين في مصطلحهم هذا"، وعلل تفضيله لتسمية الكوفيين استخدام الأدوات بقوله: "أصبحت رموزاً مجردة لا تدل على معنى مستقل بحيث يمكن التعبير عنه أو ترجمته، ولا يظهر معناها إلا إذا اتخذت لنفسها مكاناً معيناً في الجملة"' غير أن المنطق السليم يؤكد أن كلّ حرف أداة وليس كلّ أداة حرفًا، فأدوات أي صانع تشتمل على أنواع متنوعة، وكلّها تنضوي تحت مصطلح أداة ولا يمكن أن تنضوي جميعها تحت اسم نوع واحد من الأدوات، فلا يمكن أن يسمى الكلّ المتنوع والمتمايز باسم الجزء، ولذلك لا يسمي النجار جميع أدواته بكلمة" منشار" لأن للمنشار وظيفة أخرى مختلفة عن غيره من وظائف الأدوات، علمًا أنّ الأداة يمكن أن تكون اسمًا أو حرفًا أو فعلاً، كأدوات الاستثناء، وأدوات التشبيه، وهذا

مشابه لنظرية المجموعات في الرياضيات ، فإذا اعتبرنا الأدوات المجموعة الكلية المرموز إليها بـ(ج) والأفعال مجموعة أصغر يُرمز إليها بـ(س) والأسماء مجموعة أخرى يُرمز إليها بـ (ع) والأحرف مجموعة يُرمز إليها بـ (و)، فإنّ كلّ عنصر من المجموعة (س)،مثلاً، ينتمي إلى المجموعة (ج)، وليس كلّ عنصر من المجموعة (ج) ينتمي إلى المجموعة(س)، ولذلك يجوز لنا القول إنّ كل حرف أداة، وليس كل أداة حرفًا.

ويختلف اللغويون المعاصرون حول مصطلحي (الخفض) و(الجر)، ويرى بعضهم أنّ الخفض استخدمه الكوفيون، والجر استخدمه البصريون، غير أن مصطلح الخفض شاع في الاستعمال الكوفيّ، وليس من اختلاف، في رأيي، بينهما من حيث الدلالة، فربما ابتكروا أكثر من مصطلح لغويّ/ نحويّ، أو ربما وضع أحدهم مصطلح (الجر) ثم جاء آخر فوضع (الخفض)، فأخذ البصريون بالجر، ثم جاء بعض الكوفيين فأشاعوا الخفض في درسهم النحويّ، فالخفض، معجميًّا، يشير إلى عدم الرفعة وإلى إسقاط القيمة وإنقاصها، وفي الاصطلاح النحوي هو أقل من الرفع فلا يكون الخفض بالمسند إليه الحدث، بل ينتج عن عوامل تسبق الاسم مباشرة وتشير إلى أثرها فيه بعلامة الخفض وهي الكسرة، أما الجر فلا يكون إلا بأداة تنفذ الوظيفة وتتحقق عملية الخفض بعلامة هي الكسرة.

ومما لاشك فيه أن التعدد في استخدام المصطلح يوحي بالحـــراك الفكري/ اللغوي غير أن ما تعاني منه المؤسسات التعليمية من نقص في الاستقراء يؤدي إلى نشر مصطلحات ناقصـــة الدلالـــة من دون عرضها على المنطـــق العقلي، فالمشكلة، في رأيي، ليست في التسمية بل في استخدام مصطلحات الإعراب، كقولهم: مجرور بالكسرة، والكسرة ليست أداة الجر، بل هي العلامة المفصحة عن أثر المضاف أو حرف الجر في الاسم المجرور، ونحو اعتقاد بعض الأساتذة أن تيسير النحو يكمن في إلغاء بعض المصطلحات، كالدعوة إلى إلغاء مصطلح نائب المفعول المطلق والجمع بين النعت والصفة، وتعليق الجار

والمجرور، والدعوة إلى إلغاء الجملة الاسمية، ونظريات الحذف والتقديم والتأخير، وغيرها من النظريات التي يوصّفونها بالعقيمة.

إن السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف يُعرّف أستاذ عن نفسه بأنه أستاذ لغة عربيّة وهو يستعين باللغة العامية ليشرح قوانين النحو والصرف؟ وكيف تجيز مجامع اللغة العربيّة أن يفرض بعض أساتذة اللغة آراءهم لتصير ثوابت بالتداول، من دون أن يقوم بعمل يكشف قيمتها العلميّة أو افتقارها إلى هذه القيمة العلمية؟

_ إن المفعول المطلق مصدر منصوب يُذكر بعد عامله الذي من لفظه فكيف تكون لفظة "كل" في قولنا "أحترمك كلّ الاحترام" مفعولاً مطلقًا بعد أن فقد اللفظ شرطين رئيسين؟ إن كلمة "كل" ليست مصدرًا وليست من لفظ العامل، فكيف أجازوا إعرابها مفعولاً مطلقًا.

- تشير كلمة "صفة" إلى الأسماء المشتقة،والقانون الكلي العام للنعت أن يكون اسمًا مشتقًا صفة، ولكن يجوز أن يكون جامدًا، والأسماء المشتقة تتخذ في السياق مواقع إعرابية كثيرة، لذلك يمكن القول : إن كل نعت، وفق القانون الكليّ، صفة وليس كل صفة موقعها في السياق نعتًا، كقولنا مثلاً: كل مواطن سعوديّ عربيّ وليس كل مواطن عربيّ سعوديًّا.

ب_ المصطلحات النحوية وغياب المعايير العلميّة المنطقية: ترك علماء اللغة العربية ثروة عظيمة من المصطلحات، فكان لهم فضل السبق والتأسيس لنظريات لغوية فقدت مع سكونية التلقين والإعادة والتكرار حقيقتها العلمية، فضلّ اللغويون المعاصرون سبل التأصيل، وأوغلوا في متاهات البحث عن نظريات وافدة ليطبّقوها في دراساتهم، وبذلك حظي مفهوم المصطلح بدراسات ومؤتمرات وندوات علميّة، غايتها نشر المصطلحات الوافدة وتكريسها، غير أنهم اصطدموا بفوضى الاستخدام الناتج عن تشظي المفاهيم ودلالاتها، فكان لا بدّ من العودة إلى الأصول اللغويّة لتكون المنطلق الرئيس في عملية تحريك ما ترسّب في أعماق التراث من علوم لغويّة.

وقد خرج بعض النحويين على الثوابت الاسميّة والفعليّة والحرفيّة، ورأوا أنّ للكلمة سبعة أنواع وهي: الاسم والفعل والصفة والخالفة والضمير والظرف والأداة[20]، وزعموا أنّ النحاة الأوائل لم يستقرأوا النحو استقراء تامًا، وأنّهم أخضعوا اللغة العربيّة لقوانين المنطق والفلسفة والعلوم الكلاميّة التي تأثروا بها[21].

ومما لا شك فيه أن النحاة تأثروا بالتقسيمات المنطقيّة، فنظّموا الأحكام وفق منهج فكريّ منطقيّ ينتقل من الكليّ إلى الجزئيّ، ومن العام إلى الخاص في تنسيق محكم. فقسّموا عناصر اللغة الأساس إلى (اسم وفعل وحرف) ثم أضافوا أسماء الأفعال وسمّوها الخالفة، فهي تندرج في باب الجزئي وليست من الكليات النحويّة، وهذه التقسيمات لم تغب عن تفكير علماء اللغة الأوائل، ولكنّهم تبينوا باستقراء الخصائص أن الصفات والظروف والضمائر أسماء، فالصفة اسم يدل على معنى غير مرتبط بزمن محصّل، ويقبل علامات الاسم كلّها وكذلك الظرف، أما الضمائر فهي كناية عن أسماء وقد جيء بها إيجازًا واختصارًا ودفعًا للتكرار ورفعًا للالتباس" [22].

ويزعم أحد اللغويين المعاصرين أن تغيّر علامات الإعراب في آخر المضارع تماثل تغيرات علامة بناء الماضي عندما تتصل به الضمائر،فقال: "وأكبر الظن أنّ اختلاف أواخر الأفعال المضارعة... لا يعني إعرابه. لأنّ هذه الأوجه المختلفة إنما جاءت لتشير إلى معان غير إعرابيّة تعاقبت عليه، وتعاقب الحركات على آخر الفعل المضارع كتعاقبها على آخر الفعل الماضي، فإنه يفتح آخره، نحو. كتب، ويضم نحو: كتبوا، ويسكن نحو: كتبتُ، ولم يقل أحد من النحاة إنه معرب وكتعاقبها في (حيث) وأشباهها، وحيث هذه تبنى على الضم والفتح والكسر، وقد رويت الأوجه الثلاثة كلّها، رواها الكسائي وغيره ولم يقل أحد إنّها معربة"[23]، ورأى أن الإعراب خاصية الأسماء والبناء خاصية الأفعال "أما المعرب فهو الاسم، وأما المبني فهو الفعل بجميع أقسامه"[24].

إن بناء حيث على ثلاث الحركات ليس قاعدة كليّة، بل هو من الشواذ الخاضعة لاختلاف لهجات العرب، وفي هذا الموضوع يقول السيوطيّ:"من الظروف المبنية حيث..وبنيت على الضم..ومن العرب من بناها على الفتح طلبًا للتخفيف. ومنهم من بناها على الكسر على أصل التقاء الساكنين"[25]، وكذلك القول في كلمة" هيهات، فلقد وردت مبنية على الضم والفتح والكسر، لأن هذه الألفاظ مسلمات معجميّة تم الاتفاق على استخدامها في متحدات عربيّة متباينة من حيث الطبيعة الصوتية، فتعددت العلامة بتعدد الاستخدام وهذه حالات نادرة وشاذة في اللغة والشاذ ليس قاعدة، أمّا الفعل المضارع فله وزن وقياس وقانون ولا يمكن حصره بلفظة واحدة، والشيء الأكثر ثباتًا أنّ اللهجات العربية كلّها اتفقت على إعراب المضارع عندما تسبقه أداة عاملة، والفرق كبير بين اتصال الماضي بالضمائر، وتقدم عوامل النصب والجزم على الفعل المضارع، ونوجز رأينا في:

_ إن تغيّر علامات البناء جاء نتيجة المجانسة الصوتية، فتخلّص العرب من الثقل الصوتي بحركات تماثل مخارج حروف الضمائر الداخلة على الأفعال الماضية، ولذلك قالوا، على سبيل المثال: مبني على الضم العارض، وكذلك تخلّصوا من توالي الأمثال المتحركة مع تاء الرفع المتحركة على خلاف التاء الساكنة، فاتصال الفعل الماضي بالضمائر فرض الانسجام الصوتيّ، ولم يكن ناتجًا عن علة خارجية.

- إن الضمائر المتصلة بالفعل الماضي هي ضمائر أسند إليها الحدث والمسند إليه قادر على إحداث التغيير، وبخاصة أنّها متصلة، فكل اتصال لا بدّ من أن يحدث تغييرًا، وهذه طبيعة الأشياء والأفعال، فعلى سبيل المثال لا يمكن اتصال مسمار في جدار من دون إحداث تغيير.

_الفعل المضارع في اللغة العربيّة قياسي، له صياغات محددة تتم بإضافة (أ –ن- ي- ت) على الفعل الماضي التي أطلقوا عليها أحرف المضارعة، وكل حرف من هذه الأحرف يشير إلى المسند إليه" فالهمزة تشير إلى المتكلم

المفرد، والنون تشير إلى المتكلم المشارك أو المعظم نفسه، والياء تشير إلى الغائب، والتاء تشير إلى المفرد المخاطب أو الغائبة"[26]، وهذا ما يجيز استتار الضمائر وجوبًا وجوازا، وهذا لا ينطبق على اللغات الأخرى كالإنكليزيّة والفرنسيّة، حيث تحتاج الأفعال إلى فاعل وصياغتها غير قياسية كالمضارع في اللغة العربية، والأمر الأكثر أهمية أن تغير علامة إعراب الفعل المضارع ناتجٌ عن مؤثر خارجيّ، والتأثير الخارجيّ متحول وليس ثابتًا، والإعراب تحوّل، والبناء ثبوت.

مما لا شكّ فيه أن النشاط اللغوي، اليوم، سوف يتسبب في تعكير ما يتبدى على سطح الموروث اللغويّ، وهذا بيّن في تخبّط الدراسات وافتقارها إلى منهج علميّ يقدم للمتلقي معرفة علميّة يقينة، غايتها الإبانة والوضوح والإضافة، لأنّ معظم ما يعرض ويقدّم قائم على توصيف الموروث ومحاولة ربطه بالنظريات الألسنيّة العالميّة، كأنّ شرط الاعتراف بقيمة علماء اللغة العربية الأوائل مرتبط بمدى التوافق بين آرائهم والتنظير الألسنيّ العالميّ.

إن الواقع اللغوي العربي يحتاج إلى دراسات لا تكتفي بالعرض والتحليل، بل تسعى إلى ابتكار إضافات تفرضها حركية حياة اللغة، سواء أكان ذلك في تأصيل مفاهيم المصطلح وابتكارها، أم في استنباط نظرية لغويّة تعيد إلى اللغة دورها القياديّ والحضاريّ.

خامسًا: بيان البحث: ربط علي القاسمي تقدّم الأمة الحضاريّ بقدرتها على إحصاء مصطلحاتها اللغويّة وفهم مدلولاتها، بوصفها أحد تجليات المنهج العلميّ الذي يقرب بين الباحثين والدارسين، غير أنّ ما يصدّره اللغويون العرب من أعمال مصطلحاتية لم يقدم حتى اللحظة، في رأيي، دلالات على قيام مشروع حضاريّ، لأنّ معظم الدراسات تفتقر إلى روحية المشروع العلميّ، بوصفها دراسات تقليدية مفرّغة من فرضية الابتكار العلمي الهادف إلى بسط المعطيات وتحليلها بغية الوصول إلى نظرية لغويّة علمية تؤسس لدراسات مستقبلية.

وقد ابتكر علماء اللغة العربيّة الأوائل مصطلحات تبنت المعاني والمفاهيم المستنبطة من بنية اللغة ومدلولاتها، سواء أكان ذلك على المستوى الصوتيّ

أم المستوى الإعرابيّ الدلاليّ، فجاء ابتكار المصطلحات ممهورًا بروح علميّة، غير أنّ وظيفة استخدام بعض المصطلحات في معظم المؤسسات التربويّة التعليميّة في العالم العربيّ خاضعة لشرعية التداول، من دون إخضاع ما يتناقض منها مع العقل والمنطق لمبدأ الشك المحرّض على التساؤل والتحليل والتفسير والتعليل، وربما كان هذا سببًا في خسارة اللغة خاصيتها الابتكاريّة العلميّة، وفي تشجيع بعض الأساتذة على التخلي عن ثوابت مصطلحية من دون أن يقدموا بدائل تتسم بالابتكار العلميّ.

وتخضع مناهج تدريس النحو العربي لسلطة الشرع اللغويّ المقدس، أو لآراء تحديثية تفتقر إلى الحجج المنطقيّة القادرة على الإقناع العلميّ، ولذلك لا بدّ من العودة إلى الأصول اللغويّة لتكون المنطلق الرئيس في الدراسات المصطلحيّة الحديثة وبخاصة النحويّة منها، وذلك إذا رغبنا في تفعيل دور العقل العربيّ ليكون قادرًا على المساهمة في صنع الحضارة.

الهوامش:

1- ابن السراج، الأصول في النحو، 1/ 37)

2_(أبوعلي الفارسي، كتاب التكملة ص 164)

3_المبرد، المقتضب، 1/ 141.

4_سيبويه، الكتاب،1/ 13..15.

5_سيبويه، الكتاب، 12/1.

6_المبرد، المقتضب،في النحو، ج1، ص 3.

7_ ابن السراج، المقتضب في النحو، 1/ 36.

8_الزجاجي، الإيضاح، ص48.

9_ الزمخشري، المفصل، ص6.

10_ الزجاجي، كتاب الجمل، ص 21_22.

11_ سيبويه،الكتاب، ج1، ص3.

12_خالد الأزهري، التصليح على التوضيح، ج1، ص 44.

13_ الفراء، معاني القرآن، ج1، ص 28.

14_ ابن جني الخصائص، ج1، ص 37_ 38. كما أورد معاني أخري للبناء. ومنها قول العرب "قد بنى فلان بأهله.

15_ شرح الأشموني، ج1، ص 49_ 50.

16_ ابن جني ، الخصائص، ج1، ص 181-182.

17_ الجرجاني، التعريفات، ص 82.

18_ الخوارزمي، مفتاح العلوم، ص 23.

19_ ابو القاء، الكليات، ج1، ص107.

20_ مهدي مخزومي ،أقسام الكلام من حيث الشكل والوظيفة، ص 36_ 37.

21_عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، ص 68..

22_ شرح الكافية، 3/2.

23_ مهدي مخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 132.

24_ مهدي مخزومي، في النحو العربي/قواعد وتطبيق، ص 79.

25_ الهمع212/1.

26_ الهمع 7/1_ الأصول في النحو 50/1.

لسانيات الملفوظ نظرياً وتطبيقياً

أ.د عبد الجليل مرتاض

جامعة تلمسان

1) الملفوظ لسانيا: برجوعنا إلى بعض المعاجم اللسانية الغربية الحديثة نجدها تعرّف الملفوظ كما يلي[1]:

1) كلمة الملفوظ تشير إلى كل تَتَابُع منتهٍ من الكلمات لِلِسَانٍ مُرْسَل عَبْر متكلم واحد أو عدة متكلمين، وأما إقفال الملفوظ فكفيل بوساطة مدة أو وقفة زمنية من السكوت قبل تتابع الكلمات وبعده، هذا السكوت الذي يتجسّد في المتحدّثين السليقيين أو غير السليقيين، غير أن ملفوظاً يمكن أن يكون شكلاً من ملفوظ واحد أو عدة ملفوظات، ويمكن أن نتحدث أيضا عن ملفوظ نحوي، أو غير نحوي، وعن ملفوظ دلالي أو غير دلالي، ويمكن أن نُلْحِقَ بملفوظ نعتاً يصف نمط الخطاب مثل الملفوظ الأدبي، والجدلي الكلامي، والتعليمي، وكذا نمط التبليغ الدّال على ملفوظ شفهي أو كتابي، وأيضا نمط اللغة أي نوعها وسلالتها. ومجموعة من الملفوظات تكوِّن أو تؤلّف المعطيات التجريبية، أي القائمة على الملاحظة والاختبار، وليس على العلم والعقل، مثال ذلك مدونة كلامية شفهية كانت خطية، وهذه المعطيات التجريبية تقوم على التحليل اللساني، لكن وفق النظرية اللسانية التي يتبنّاها المحلّل، لأن النظرية المتبنّاة تشرح لنا الملفوظات المُنْتَجَة أو تتوسَّم الملفوظات الممكنة بالقياس إلى القواعد أو الضوابط التي تحدّد أو تنظّم جمل هذه المدوَّنة أو تلك؛ ففي اللسانيات التوزيعية مثلاً يُعْتَبَرُ الملفوظُ فيها جزءاً أو وحدة دنيا segment لسلسلة كلامية من طول غير محدَّد indéterminée لكنه محصور ضمن حدود، وبوضوح من خلال أمارات شكلية، كأن يكون مقتبساً أو مأخوذاً من كلام متكلم تبعاً لسكوت مستديم، أو وفق كلام متبوع

بأخذ الكلام من متكلم آخر أو متبوع بسكون مستديم، كما هو الشأن في تبادل الحوارات:

-هل أخذت معطفك ؟

-نعم

-وإذاً، ارْتَدِه لتخرج، لأن الجو بارد.

فالتراكيب الثلاثة السابقة تمثل لنا ثلاثة ملفوظات، لكن خطاباً لمدة ساعتين دون انقطاع هو كذلك ملفوظ، وفي قوله تعالى: "أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ ؟ قالوا: بَلَى" ملفوظات، حتى لو كفروا، وقالوا: "نعم" التي لا تزيل النَّفْيَ بعكس "بلى" التي تفيد الإيجاب بعد النفي، لكان ملفوظان.

2) وربما ذكر الملفوظ أحياناً، وأُرِيدَ به الجملة، في حالة ما إذا كان تحليل مَلفوظات كثيراً ما تقتصر على التحليل للجمل التي تكوّنه، وفي هذه الحالة من الصعب أن نميّز ملفوظا من جملة أو جملة من ملفوظ، مع العلم أن إشكال الجملة كذلك إشكالات لا حصر لها.

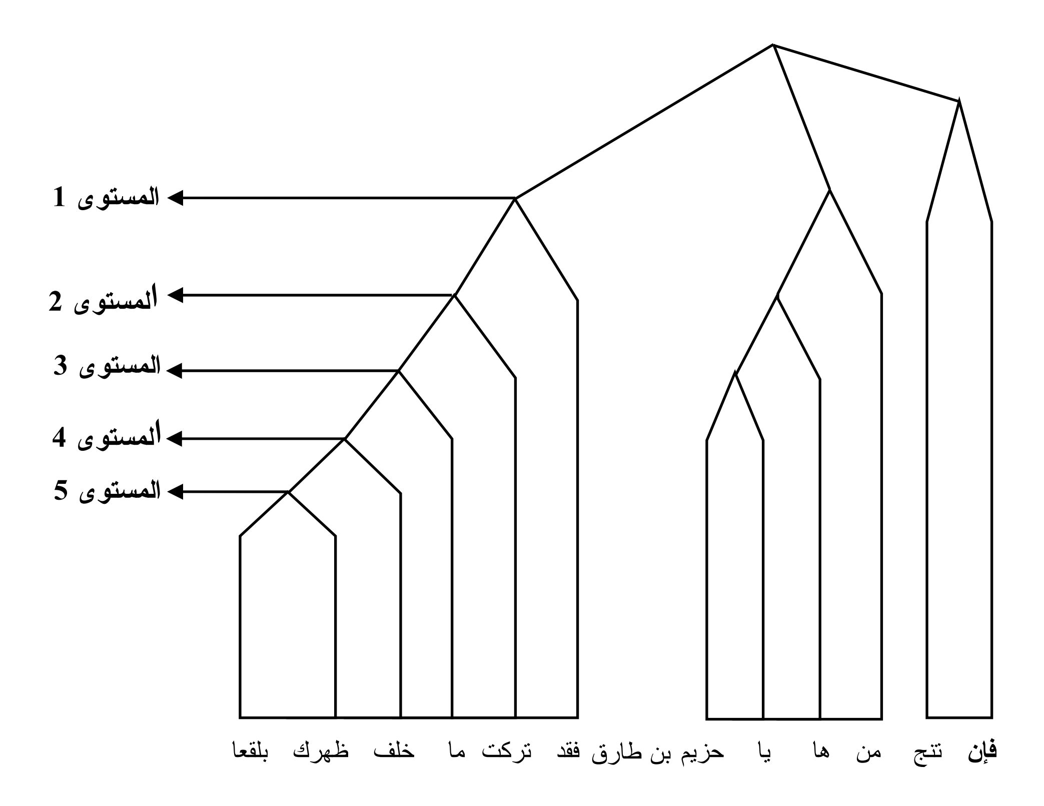
3) وأحياناً، يكون الملفوظ عبارة عن مدلول لتتابع من الجمل أو جملة، ولذلك يفضّل بعض الدارسين استخدام مصطلح dictum[2] تفادياً لأي خلط مع الملفوظ الوارد بمعنى النقطة الأولى.

4) تعبير التحليل لملفوظ يُسْتَخْدم غالبا إيثاراً لتحليل الخطاب كلما كان هذا الأخير غامضاً، لأن الخطاب في اللسان الشائع يشير إلى أحد أنماط الملفوظ، بالإضافة إلى ذلك، المدوّنات غالباً ما تكون ذات حالة مكوَّنة من وحدات دنيا أو أجزاء للملفوظات التي لا تشكّل تتابعاً مستمراً، والملفوظ الذي يقبل بكل سهولة، دون غموض، الجمع nombre pluriel يكون في هذه الحالة مفضلاً للخطاب.

2) الملفوظ والجملة ؟

في حين ترى مصادر لسانية أخرى أن الملفوظ، بصورة عامة، كثيراً ما يُسْتَخْدم كمرادفٍ لـ"الجملة" أو كمجموعة من الجمل التي يتبع بعضها بعضا:

فـإنْ تَنْجُ منها يا حَزِيمُ بْنَ طَارِقٍ   فقـدْ تَرَكَـتْ ما خَلْفَ ظَهْرِكَ بَلْقَعَـا

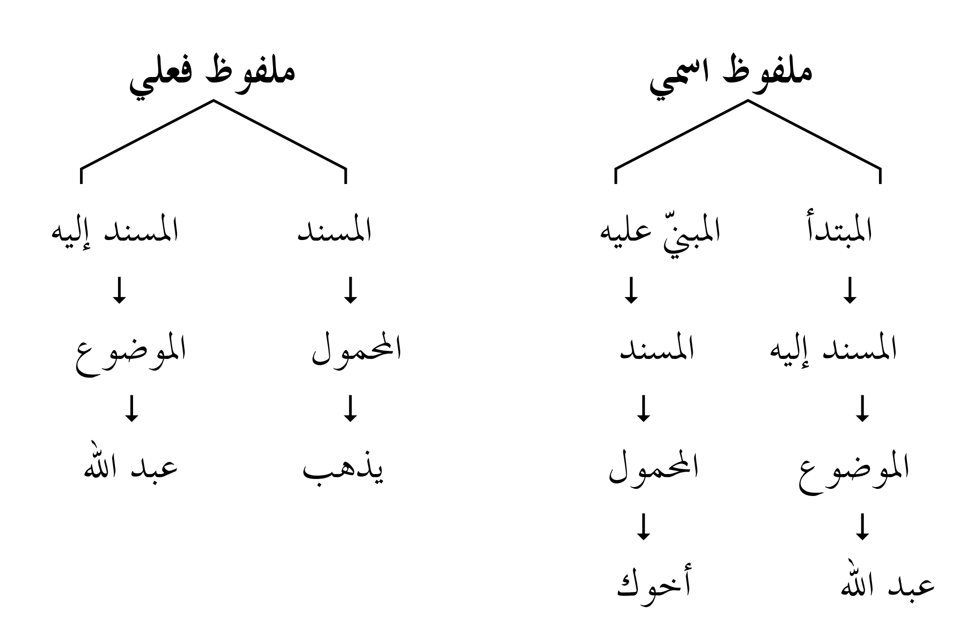


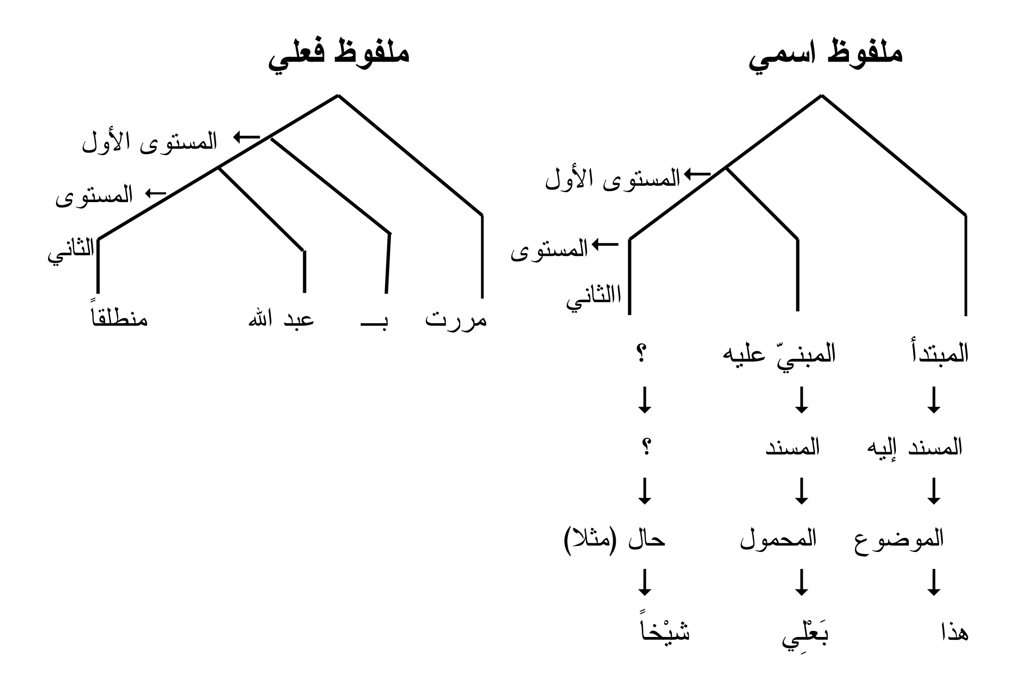
هل هذا البيت مما يقال فيه ملفوظ واحد معادل جملة أم مجموعة الجمل المتتابعة ؟ الجملة لا يشترط فيها كلام تامّ، ولذلك قال اللسانيون العرب القدماء "كل كلام جملة، وليست كل جملة كلاماً" أي أن كل كلام تامّ يحسن السكوت عليه جملة، ومثاله بيت الشاعر أعلاه، لكن جملة أو حتى أكثر أحياناً، حسب طبيعة الملفوظ، لا تكون بالضرورة، وفي كل الأحوال، كلاماً، ولعل التشجير السانتكسي المقترح لتحليل ملفوظات البيت السابق (إلى خمسة مستويات):

يرشدنا إلى عدد الملفوظات بمعنى الجمل المتتابعة غير التامة، إلا إذا أخذناها كلها (من فعلية، وندائية، واسمية، وجرّية وظرفية، ...) بعين الاعتبار، ما يسمَّى بالملفوظ بوصفه كلاً متتابعاً من الوحدات، كالكلمات التي استعملها هذا الشاعر

القديم هنا، لكن من خلاله هو، وليس عَبْرَ متكلمين سواه، حتى وإن ضَمَّن خطابَهُ مُرْسَلاً إليه بعينه (حزيم بن طارق)، وَفَتَح ملفوظه بأداة شرط، لكن جواب الشرط لم يكن كافياً لإقفال الملفوظ لولا إنهاؤه بالعنصر [بَلْقَعاً (الأرض القَفْر)] الدالّ على الحال، وهنا يجب أن نَحْذَر كلّ الحذر ممّا يُسَمَّى الفَضْلة أو الفُضالة في القواعد التقليدية، إذ ليس كل ما خارج المسند والمسند إليه، أو المحمول والموضوع، لا يدخل في صميم الخطاب أو الملفوظ.

وهنا، ونحن نتحدث عن الملفوظ، يَحْضُرُنا حضوراً عفوياً لم نفكّر فيه قط، ما صرّح به سيبويه، رحمه الله، متحدّثاً عن المسند والمسند إليه: "وهما ما لا يَغْنَى واحِدٌ منهما عن الآخَرِ، ولا يَجِدُ المتكلّم منه بداً من الآخَرِ في الابتداء"[3] ولكن الفضلات من أحوال، ونعوت، ومعطوفات، و... لا تزاحم المسند والمسند إليه في مستواه الاسمي أو الفعلي أو ...





ويَمرّ ثلاثة عشر قرنا على ما أشار إليه سيبويه آنفاً بشأن عدم غَنَاء المسند عن المسند إليه أو العكس، ليأتي أندري مارتني André Martinet ويقول: "عندما نقول: المرأة تغسل القُمَاش la femme lave le linge، فإن القماش يبدو كأنه هامشيّ قليلاً، لأنه يمكن أن نكتفي بالقول: المرأة تغسل، لكن بالتأكيد لا تغسل القماش، لكن إذا أعطينا القضية شكلاً اسمياً غَسْلُ القُماشِ من قِبَلِ المرأةِ، فإن المعالَجَ le patient، أي القماش، هو الذي يقترب من النواة du noyeu، والقائمة بالفعل، أي المرأة، هي التي تتهمَّش se marginalise، وإذاً فبإمكاننا أن نتبصَّر بنية سانتكسيَّة حيث هذه الهامشية cette marginalité[4] للقائم بالفعل l'agent تُرى مُحَسَّة، عندما يكون الفاعل مثلاً مُحَقِّقاً actualisateur للإعلام الإضافي الذي يمكن أن نرغب فيه، يُعْفَى se dispenser من الظهور في الملفوظ"[5].

3) **التحليل مختلف باللغات لا بالنظريات:** غير أننا نشهد بأن التحليل بين الأمرين مختلف، ولعل اختلاف العربية عن اللغات التي طبّق عليها أندري مارتني بعضاً من نظرياته، ولا سيما الفرنسية، هو الذي يجعل جوانب من التحاليل السانتكسية القديمة تختلف عن التحليل السانتكسي الحديث.

إذ، هل الملفوظ "هذا بَعْلِي شَيْخاً" مثلاً يُفْهَم في لغة كالفرنسية الفَهْمُ نَفْسُهُ في العربية، وبطريق مباشر، ونحن نعلم أن الحال في الفرنسية لا يتشابه للتعبير عنه سانتكسياً مع الحال في العربية ؟.

لا ننكر أدنى لحظة في اختلاف فكر آني بفكر زمني، ولكن اختلاف اللغات في مستوياتها السطحية أشد من اختلاف أي فكرين أو منهجين متباينين، بمعنى أن نظرة لساني لملفوظ أو ظاهرة لسانية غالباً ما تصدر عمّا يتعاطاه ويمارسه تطبيقياً، عوضاً من صدورها عن استنتاج علمي مانع شامل، ولذا فجميع الرؤى والنظريات اللغوية ما قَدُم منها وما حدث، والتي حاكها لسانيون، نظريات ورؤى متباينة آلياً بأشكالها السطحية، وهذا اختلاف خارجي، وأما الاختلاف الداخلي الذي نقصد به تباين وجهات النظر على مستوى لغة واحدة، كاختلاف بصري مع كوفي أو جرّ بين بصري وبصري أحياناً، فالأمر يشترك فيه المتكلم الطبيعي الذي حلَّت لغته محلَّ زواله من جهة، والمحلّل اللساني من جهة أخرى، ولربما صرفنا عن كل هذا وذاك لَهْثُنَا وراء فهم مصطلح أو الاجتهاد في صناعته، بدل أنْ نَلْهَث لُهَاثاً صائباً وراء المدلول نفسه للقضايا التي نُقْدم على علاجها.

وأصبح تحليل الملفوظ في اللسانيات الحديثة يحيل إما على الدراسة المقيَّدة أو المحدودة بالملفوظ من خلال تحليل توزيعي كالتحليل إلى مؤلِّفات أو مقوِّمات مباشرة constituants immédiats مثلاً[6]، وإما إلى دراسة واسعة أخرى.

والإشارة السابقة للملفوظ تكشف لنا ضمنياً أنّ الحد الذي يفصل الملفوظ l'énoncé بوصفه جزءاً أو قسماً من السلسلة الكلامية، أي تتابع الأصوات الكلامية، أو الخطّية، وبين الخطاب le discours، حَدّ غير دقيق، ويسوده كثير من الالتباس، وخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار كون الملفوظ في أحد شَقَّيْه

دراسة موسَّعة للتلفظ، ولذلك، فلا نعجب إذا وجدنا لسانياً مثل هاريس Harris يجتزئ ببيان الخطاب وتعيينه كملفوظ متساوِق أو متَّصل énoncé suivi"[7].

4) الظواهر النطقية الفَوْمَقِيّة (فوق مقطعية): وفعلا، فإن غير قليل من اللسانيين لا يَتَوانَوْن في تمييز مفهوم "ملفوظ" عن مفهوم "مرسلة message"، مشيراً إلى "ملفوظ" بأنه تَتَابُعٌ لعناصر تقطيعية segmentaux للسلسلة الكلامية، وإلى "مرسلة" بأنها عبارة عن مجموعة لوقائع تقطيعية أو فوق مقطعية (فَوْمَقِيَّة) suprasegmentaux، أي عدة عناصر تشترك في اللعبة التواصلية أو إنشاء ملفوظ أو جملة تكون خارج لغويو، الذي ينمّ عنها كل ظاهرة من الظواهـــر النطقية، وخاصة التنغيم الذي يلعب أحياناً دوراً وظيفياً أو دلالياً:

-سافر محمد ! (إذا لم يكن من عادة محمد السفر)

لكن هذه الظواهر النطقية لا تقبل التحليل إلى وحدات منعزلة وقائمة بذاتها.

وتعطينا بعض المراجع اللسانية، وهي تتحدث عن النُّبْرِ أو أداء الصوت خلال عملية التلفظ، "ليكن الملفوظ: [شارل لا يدخّن غليونه بعد فَطور الصباح]، هذا الملفوظ يُدْلي بتوضيحات مختلفة:

أ) ما نفهم منه ضمنياً لإعلام السامع هنا أن شارل لا يدخّن إطلاقاً غليونه بعد فطور الصباح.

ب) ما يُقَدَّم كأمر مقرَّر هنا أن شارل له عادة التدخين بغليونه sapide صباحاً.

ج) وما يترك للمستمع لأن يُخَمِّن: فارق نفسي دقيق (التهاب الحلق، نفاد صبر، مرض، إلخ). وهذا النطق الأخير مُقَدَّم بوساطة ظواهر لا تخضع إلى التلفظ المزدوج، وتستعين بوحدات غير قائمة بذاتها، والتي تُجْمَل عموماً تحت اسم العَروض prosodie، وهذه الظواهر المذكورة مهمَّشة (= غير ضرورية للتعريف النوعي للغة الإنسانية) وفوق مقطعية (فَوْمَقْيَّة) (= متطابقة مع تقسيم الملفوظ إلى مونيمات وفونيمات)"[8]:

Phonématique	vs	Prosodie
(علم الفونيمات، دراسة الوحدات الصوتية الصغرى)	ضد	عروض
Segmental	vs	suprasegmental
مقطعي (نطقي)	ضد	فوق مقطعي (فومقي)

وغنيّ عن البيان أن ماهية الظواهر النطقية تتطلب:

1) الارتفاع، إذا كان عدد الارتجاجات أو الذبذبات في الثانية (تَرَدُّد) مرتفعاً، فإنه يقال للصوت إنه صوت حاد aigu، وفي حالة العكس، فإنه يقال صوت خفيف grave.

2) الحِدة أو الشّدة، هنا يمكن للأصوات أن تكون قوية أو ضعيفة وقياس قوتها يسمّى الحدة أو الشدة، وكلما كانت ارتجاجات الأوتار الصوتية بفعل الضغط الهوائي الناجم عن الرئة رحبة ومتسعة، كان الصوت أشدّ حدة.

3) الرَّنّة أو الجَرْس le timbre، ويشار بها إلى الأولوية التي بمقتضاها تسمح بتمييز الأصل لأصوات من الارتفاع ذاته ومن الشدة أو الحِدّة نفسها، لأن صوتاً لا يكون أبداً صوتاً عادياً، ولا يكون مُنْتَجاً دوماً من خلال موجة واحدة، بل عَبْر موجات كثيرة، وإذاً، فالمجموع لهذه الارتجاجات أو الذبذبات التي تتراكب هي التي تعمل على تكوين الرّنة أو الجرْس الذي نسمعه دون انتظار ملتقط سمعي أو حتى آليّ للتحكم فيه والتقاطه، وكل ما يقدر الجهاز عليه أن يقتفي ذبذباته الصوتية ليرسمها في منحنيات حسب درجة علوّ الصوت أو انخفاضه.

4) والنقطتان السابقتان لأي ملفوظ لا تستغنيان عن المدة الزّمنية المدركة التي يقتضيها إرسال صوت ما.

ونظراً لكون هذه الظواهر النطقية مرتبطة وحسب بالنشاط الصوتي المختلف، فإن دراسته يمكن أن تُعَدَّ دراسة هامشية أو ثانوية من وجهة نظر لسانية، كما صرّح بذلك أندري مارتني[9].

5) هل من تعريف دقيق للملفوظ ؟

وبناء على الإدراك الغامض للملفوظ الذي يُطلَق، وقد يُرَاد به مصطلحات أو مفاهيم أخرى تتشابك معه، وتدور في فلكه مثل الجملة، والتراكيب، والخطاب والكلام، والكفاءة، والأداء، ... فإن جورج مونان، لا يتردد كثيراً في تحديد الملفوظ بأنه "كل قطعة من السلسلة الكلامية موجودة في انقطاعين ناجمين إما عن سكوت، وإما نتيجة لتغيير المتكلم، والتي لم يُتَحَقَّق منها أو لمْ تُحَلَّل بعْدُ إلى جملٍ"[10].

وتبقى هذه التعاريف نسبية وغير دقيقة، فشومسكي مثلاً يعتبر الجملة تنتمي إلى الكفاءة la compétence، وهو ما يعادل اللغة عند دي سوسور والملفوظ ينتمي إلى الأداء أو الإنجاز الفعلي للكلام la performance، أو الكلام عند دي سوسور، فقول النابغة "وقَفْتُ فيها أُصَيْلالاً أُسائِلُها" في العصر الجاهلي ملفوظ يختلف عن "وقفت فيها أصيلانًا أسائلها" المتلفَّظ به شخص ما في بداية الألفية الثالثة، وبعبارة بسيطة، فإنَّ "أشعر بوجع في رأسي" يختلف عن "أشعر بوجع في رأسي" المتلفظ به من عُمَر في العصر الأندلسي ملفوظ يختلف عن "أشعر بوجع في رأسي" المتلفظ به من ناصر في أي زمن لاحق، غير أن هذين الملفوظين لا يَحْدُثان حدوثاً متفقاً عليـــه سلفاً، بل هما عبارة عن توارد أو من باب المصادفة، لكن هذه التواردات لا يُنْظر إليها على أنها تمثّل الجمل نفسها، بل هي تواردات متميّزة لجملة واحدة، الأمر الذي يوحي بأنّ مفهوم الجملة أكثر تجريداً منه بالنسبة للملفوظ.

6) تداخل الجملة بالملفوظ: وحيث إن الجملة تتداخل مع الملفوظ، فهي تتشابك إذاً، مع كل المفاهيم والمصطلحات التي تتصل قرباً أو بعداً بالملفوظ، ولعل هذا ما يجعل وقوفنا إزاء مقاربة تشريحية لها أمراً معقولاً، ولكن هذه الوقفة العابرة هناك تعني تشريحها، ولو جزئياً، ما دام أن بعض اللسانيين المعاصرين مثل جورج مونان صرّح بأنه يوجد مائتا تعريف مختلف، على الأقل، للجملة[11]، ولكنها ستسعى إلى تقريبها في خمسة أصناف من التعريفات الحدسية فقط:

أ) توصف جملة بأنها ملفوظ تامّ من وجهة نظر لسانية:

أ- 1) وَرِثْنا الْمجْدَ عَنْ آبَاءَ صُدْقٍ أَسَأْنَا في ديارِهِمُ الصَّنيعا

أ- 2) إذا المجدُ القديمُ توارثَتْـــهُ بُناة السُّوءِ أوشك أنْ يَضِيعَا

حيث الأول من (أ- 1) جملة تامة أو ملفوظ تامّ، في حين أن الشطر الأول من (أ- 2) ليس جملة تامة، إلا بإضافة الشطر الثاني كله إليه، بينما يمكن الاستغناء عن الشطر الثاني من (أ- 1) بالنسبة للشطر الأول من البيت نفسه (أ- 1)، وفي البيت:

أ- 3) أَوَانِسُ، أمّا مَنْ أرَدْن عَنَاءَه فعانٍ، ومن أطْلَقْنَهُ فطليقُ

توجد ثلاث جمل أو ثلاثة ملفوظات تامة:

أ- 3- 1) أَوَانِسُ (خبر المبتدأ محذوف، أي هُنَّ أوانسُ)

أ- 3- 2) أما من أردن عناءه فعَانٍ

أ- 3- 3) ومن أطلقنه فطليق

خلافاً لقول آخر:

أ- 4) فإنْ تَنْجُ منها يا حزيمُ بْنَ طَارِقٍ فقد تركَتْ ما خلْفَ ظهرك بَلْقَعَا

لو حذفت "بَلْقعاً" لما كانت الجملة تامة، رغم وجود جواب الشرط قبلها، وذلك بسبب التأنيث الساكنة العائدة على الفرس فيما سبق قبل هذا البيت.

ب) توصف الجملة بأنهـــا وحـــدة نَغَمِيّة unité mélodique بين وقْفَتَيْن أو تَوَقُّفَيْن، كقوله تعالى: (فأمَّا اليتِيمَ فلا تَقْهَرْ، وأمّا السائلَ فَلاَ تَنْهَرْ، وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ)، حيث توجد ثلاث وقفات أو استراحات بين الجمل الثلاث:

ب- 1- 1) فأما اليتيم، فلا تقهر

ب- 1- 2) وأما السائل، فلا تنهر

ب- 1- 3) وأما بنعمة ربّك فحدث

وفي قوله (الشاعر):

ب- 2) نطيع نبيّنا، ونطيـــع ربّاً هو الرحمن، كان بنا رَؤُوفاَ

أربع جمل:

ب- 2- 1) نطيع نبيّنا

ب- 2- 2) ونطيع ربًّا

ب- 2- 3) هو الرحمن

ب- 2- 4) كان بنا رؤوفاً

وفي قوله:

ب- 3) قليلٌ عائدي، سَقِمٌ فُؤَادِي   كثير حُسَّدي، صَعْب مَرَامِي

أربع ملفوظات (جمل) تامة، لوجود وحدة نغمية بين كل ملفوظ وآخر:

ب- 3- 1) قليل عائدي

ب- 3- 2) سَقِمٌ فُؤَادِي

ب- 3- 3) كثير حسَّدي

ب- 3- 4) صَعْب مُرَامِي

ج) توصف الجملة بأنها قطعة segment من السلسلة الكلامية مستقلة أو متحررة من الناحية السانتكسية (النحوية)، ويحال هذا التحديد الحدسي للجملة إلى بلومفيلد الذي كان يصرّح بأن الشكل اللساني المستقل هو ذلك الشكل غير المُدْرَج بمقتضى أي بناء نحوي كان في أي شكل لساني أكثر سعة، وبعبارة أخرى إن الجملة بوصفها ذلك المؤلَّف الذي لا يكون مركّباً أو مؤلّفاً لمركَّب أو مُؤَلَّف أكثر رحابة، هي أكبر وحدة للوصف النحوي.

ومما يجب أن نلفت النظر إليه في هذه النقطة الثالثة أن هذا التصور الحدسي للجملة هنا، لا يصدق على كل اللغات، وهذا أحد الأخطاء الفادحة التي يقع فيها بعض اللسانيين غير المحترزين، فأية لغة طبيعية أقل مرونة من أن تخضعها لممارسات مقارنة تعسفية خارج أرومتها المشتركة بوجه أخص، بمعنى أنه ما يوجد من صلة دلالية أو منطقية في جمل تابعة لِلُغَةٍ، ليس بالضرورة أن ينسحب على جمل في لغة أو لغات أخرى، وحتى إذا كنّا لا نتصور خُلُوَّ لغة من ظواهر متشابهة، فإن

ممارستها شيء آخر، أي متعلّق بها وحسب، فلماذا لم يجزم زهير جواب الشرط في قوله مثلاً:

ج- 1) وإن أتاهُ خَليلٌ يَوْمَ مسألةٍ يقول لا غائبٌ مالي ولا حَرِمُ ؟

"وإنما رَفَع يَقُولُ، وهو جواب الجزاء على معنى التقديم عند سيبويه، كأنه قال: يقول إنْ أتاه خليل، وعند الكوفيّين على إضمار الفاء"[12].

فكلا التأويلين لرفع فعل جواب الشرط (يقول) تأويل دلالي، ولكنه لا يعدم اعتبارات نحوية تُشِعّ بظلالها العامّ المتداعي بين عناصر الجملة كلها، من ذلك أن جواب الشرط (يقول) يصلح لأن يكون شرطاً، وذلك ما يريده سيبويه، ولا فرق في الجانب الدلالي، وكذلك الكوفيون على حقّ، ما دام أن الجواب صالح لأن يكون شرطاً، ومن ثم فاقتران جواب الشرط بالفاء هنا ليس واجباً، ولكن تأويل سيبويه أوضح وأنصع من تأويل الكوفيين، لأن اقتران الجواب بالفاء قاعدته عامة ومحدَّدة في ثمانية مواضع[13].

أجل، لا تُقْصَى الإحالات الدلالية لتأويل الجمل النحوية، فإنك لا تدرك المعنى الحقيقي لها إلا بتصورها آلية فعلية تقودك إلى فضاء الأمان الدلالي لِمَا تريد أن تصل إليه، وخاصة فيما يتعلق باستقبال المرسلات التي لا سلطة لنا على إرسالها واستقبالها في الوقت نفسه، ولربما تحتّم عليك أن تحيل إلى عناصر بلاغية وظواهر "فَوْمَقِيَّة"، لتفهم جملة أو جملاً فهماً سليماً:

ج-2) أصديقـــي يوَدّ أنّـــي أُسَـاءُ ؟ وعدوّي يُظَنّ فيه الوفاءُ ؟

ج- 3) عُكِسَ الحالُ، لا محالة لكن ربما أنجد الغريقَ المـاءُ

فأنت لا تفهم:

ج- 2- 1) أصديقي يوَدّ أنّي أُسَاءُ ؟

فهماً صائباً إذا لم تراع فحوى الاستفهام مع النبر والتنغيم في أداء "أصديقي" نبراً وتنغيماً ممدودين على الدال والقاف، وكأنك تتعجب، إلى جانب نبر السين نبراً طويلاً على سبيل الاستغراب، والأداء نفسه ينطبق على:

ج- 2- 2) وعدوّي يُظَنّ فيه الوفاءُ ؟

والبيت مؤلّف من جملتين تامّتيْن، في حين أنّ (ج- 3) يشمل جملاً ثلاثاً ممزوجاً بعضها في بعض:

ج- 3- 1) عكس الحال ← محال بها إلى ما تقدمها

ج- 3- 2) لا محالة ← ذات صلة دلالية ونحوية بـ (ج- 3- 1)

ج- 3- 3) لكن ربما أنجد الغريق الماء

فالعنصر (لكن) في (ج- 3- 3) عُطِّلت وظيفته النحوية اجتزاءً بوظيفته الدلالية، كقول الشاعر:

ج- 4) فَلَسْتُ بِـآتِيهِ ولا أسْتَطِيعُـهُ وَلاَكِ اسْقِنِي إنْ كَانَ ماؤك ذَا فَضْلِ

فهي (لكن) تفيد في (ج- 3- 3) الاستدراك فقط.

والجمل الموضوع بعضها في بعض تتبادل التداعيات الدلالية بين جملة وأخرى تبادلاً لا يجعل الواحدة منها تستغني عن الأخرى، غير أن هذه التداعيات تأتي عفو الخاطر، ولذا فهي أكثر ما تلاحظ على ألسنة الناس في اللغات الطبيعية، ويمكن أن تُلاَكَ بين البلغاء والفصحاء الذين لا يتشدّقون الكلمات تكلّفاً، ومع ذلك، فإن هذا التداعي الأخير أكثر وروداً في اللغة الخطية منه في اللغة المنطوقة مباشرة.

د) توصف الجملة بأنها وحدة لسانية تتضمن مسنداً ومسنداً إليه، والمسند إليه لا يكون دائماً بالمعنى النحوي التقليدي، بل يقصد به الوظيفة السانتكسية للقطعة التي تُحَيِّن المسند، وتؤلّف معه ملفوظاً أدنى، فالجملتان الفرنسيتان[14]:

د-4-1) le soir tombe ← المســاء أقبل

د-4-2) il neige ← الثلــج يسقط

لهما وظيفة المسند إليه، غير أن العلاقة مسند إليه sujet / مسند prédicat غير قابلة للتمثل بـ: sujet / verbe (مسند إليه / فعل)، لأن عبارة المسند إليه le sujet تشير إلى علاقة سانتكسية يجب اعتبارها لسانيا غير ملائمة للتعريفات الدلالية التي بحسبها أن المسند إليه le sujet يدل على كائن أو شيء يقوم بفعل أو يستقبل وصفاً أو أهلية بواسطة فعل، ومع ذلك نؤكّد على مراعاة ضوابط كل لغة على حدة، وأما سيبويه، فلم يقل إلا هذا، حين أشار في مستهل كتابه إلى المسند

إليه والمسند، معتبراً هذين العنصرين أدنى ما يكون لتأليف جملة أو ملفوظ، مشيراً بوضوح إلى العلاقة السانتكسية التي تربط كل مسند إليه بمسنده، ممثلاً لها بعدة جمل وتراكيب، مشبِّهاً المسند إليه بالواحد في أول العدد، أو النكرة قبل المعرفة (شجرة ← الشجرة) مما يدلّ على أن الرجل أدرك، عن قصد أو غير قصد، التقطيع المزدوج الأول التي لَهِجَتْ به اللسانيات الوظيفية.

هـ) توصف الجملة بأنها ملفوظ كل العناصر، فيه ترتبط بمسند وحيد أو عدة مسندات متناسقة، مثلما صرّح بذلك مارتني، أي المسند le prédicat (أو الخبر أو المحمول) غير معَيَّن قبْلياً، لكنه مستخلص من التحليل، إنه العنصر الذي لا يمكننا أن نحذفه دون أن نمسّ استقامة المرسلة، فالجملة إذاً معرَّفة وظيفياً من خلال تماسكها السانتكسي الداخلي، لا من قبل معايير دلالية أو نغمية"[15].

ونحن إذا كنا نقبل الشق الأول من النص السابق فإننا لا نقبل الشقّ الثاني كلياً منه، لأن اللغات غير متشابهة تعاملاً مع المسند، فقد يحذف في لغة كالعربية وجوباً، ودون مسّ بسلامة المرسلة أو الخطاب، وفي مواضع حدّدها النحاة العرب في أضرب:

1-1) لولا البَحْرُ ما كان البَرّ

1-2) لولا اشتعالُ النار فيما جاورتْ   ما كان يُعْرَف طِيبُ عَرْفِ العُودِ

1-3) لعَمْري، وما عمري عليَّ بهَيِّنٍ   لقد نَطَقَتْ بُطْلاً عليَّ الأقَارِعُ

1-4) كل امرئ وبَصْمَتُهُ

1-5) فأكْثَرُ ما تَلْقَى الفقيرَ مُدَاهِناً   وأكثرُ ما تَلْقَى الغنيَّ مُرَائِيَا

1-6) مَقْتِي الإنسانَ خاملاً

وأنت ترى الخبر أو المسند محذوفاً وجوباً في التراكيب السابقة، دون أن تُمَسَّ سلامة المرسلة:

1- 1) لو لا البحر (موجود) ...

1- 3) لعمري (الخبر محذوف وجوباً تقديره قسمي) ...

1- 4) كل امرئ وبصمته (مقترنان)

1- 5) فأكثر ما تلقى الفقير مداهناً

حيث المسند إليه (أكثر) اسم تفضيل مضاف إلى مصـــــدرٍ مؤوَّل (ما تَلْقَى)، وبعد المفعول (الفقير) حال لا تصلح أن تكون خبراً لاسم التفضيل المشار إليه، ولكنها أَغْنَتْ عن ذِكْر المسند وجوباً.

1- 6) مقتي الإنسان خاملاً

أي مقتي الإنسان خاملاً حاصلٌ، ولكن وجود الحال (خاملاً) أغْنَى إحضار المسند للمسند إليه.

ما أَوْمَأْنَا إليه يجعلنا نتمسك أكثر فأكثر بالرؤى القائلة بأن الجملة قطعة أو وحدة لغوية قياسية قائمة بنفسها، ومتمتعة بالاستقلال السانتكسي، ومؤلَّفة من عناصر مُتَمَيِّزة، غير أن هذا التعريف لا يأخذ بعين الاعتبار علاقات بين عنصر ومجموع الجملة، ويُشير مع ذلك كيف أن الجملة تبدو محور انطباق أو نقطة اتصال بين وظيفية اللغة ووظيفية الخطاب، خاصة مَنْ لَدُنْ يُسوِّي بين الملفوظ والخطاب أو بينهما والجملة، حتى وإن كان النحو التوليدي يعارض "جملة" بـ"ملفوظ" معتبراً أن الجملة تعود إلى الكفاءة، والملفوظ إلى الأداء، بحجة أن الملفوظ يحمل شارات لتلفظ فردي ووحيد، وربما كا دي سوسور من أكثر اللسانيين المحدثين وضوحاً، وهو يشير إلى أن الجملة هي النموذج الأفضل للتّركيب أو السانتغم ناسباً إِيّأها إلى الكلام، لا إلى اللسان "الجملة هي النمط في غاية الجودة par excellence للتركيب syntagme، غير أنها تنتمي إلى الكلام، لا إلى اللسان"[16]،متسائلاً: "ألا يَنْشأ عن ذلك أن التركيب يعود إلى الكلام ؟"[17]، مجيباً "لا نعتقد الأمر كذلك، لأن ميزة الكلام هي الحرية في توافقات، ومن هنا يجب أن نتساءل إذاً، فيما إذا كانت التراكيب كلها أيضاً حرة"[18]، معلِّلاً "نصادف أولاً عدداً كبيراً من التعبيرات التي تنتمي إلى اللسان في شكل تعابير جاهزة، يمنعنا الاستعمال من تغيير أي شيء فيها، حتى لو كـــنّا قادرين علـــى التمييز فيــما بينها عبر التفكير، لأجزاء دلالية (ما جدوى ذلك ؟ حَسْبُك !) والشيء ذاته في تغييرات مثل prendre la mouche (اغتاظ)، forcer la main à quelqu'un

(أجبر فلاناً على)، rompre une lance (هاجم)، حتى لو كانت ذات درجة أقل، حيث طابعها الاستعمالي المألوف ينجم عن خصوصياتِ دَلاَلَتِها أَوْ سَانْتَكْسِهَا"[19].

ويجب أن نَلْفِتَ نظر المتلقي إلى أننا لم نَسْعَ هنا للحديث عن تشريح الجملة وأضربها ومستوياتها، بل سَعَيْنَا فقط سعياً استطرادياً، لَمَّا رأينا تَدَاخُلَ مفهومها بمفهوم الملفوظ والخطاب والتحليل إلى مقوّمات مباشرة، وإلا، فإن الطموح للحديث عن الجملة داخل قضايا لسانية متشابكة وملتبسة ضرب من الأوهام.

7) التحليل اللساني للملفوظ (تطبيقات): ومما يمكن أن نتوافق فيه أن الملفوظ غير التلفظ، فالأول كل قطعة في سلسلة كلامية موجودة بين انقطاعين:

1) إمَّا انقطاع يحسن السكوت عليه، كما قال بذلك النحاة القدماء، من بينهم العرب.

2) وإمّا انقطاع ناجم عن تبديل المتكلم، والذي لم يُتَحَقّق من هُوِيَّتــه بعدُ، أو كان مُحَلَّلاً أو محقَّقاً منه في الجمل:

1. ويومَ دخلت الخدْرَ خِدْرَ عُنَيـزَةٍ   فقالت: لك الوَيْلاَتُ، إنَّك مُرْجِلـــي
2. تقول، وقد مال الغبيط بنا معاً   عَقَرْتَ بعيري، يا امرأ القيس، فانزلِ
3. فقلت لها: سِيري وأرْخى زِمامَـه   ولا تُبْعِديني مــــن جَنَاك المُعَلَّـلِ
4. إذا ما الثّريا في السماء تعرَّضَتْ   تَعَرُّضَ أثنــــاءِ الوشاحِ المُفَصَّـــل
5. فجئْتُ، وقد نَضَّتْ ليــوم ثِيابَها   لدى السِّتْرِ إلاَّ لِبْسَةَ المتفضِّـــــل

فقالت: يمينُ الله الأول في (1) يحسن السكوت عليه، ولكنه ملفوظ غير تام بذاته ولا بحسن سكوته، إلا بإضافة ملفوظ الشطر الثاني من البيت ذاته، ومن ثمَّ، فإن التبليغ الكامل يقتضي هنا ملفوظين موسَّعَيْن متلازمين، لا فـــرق بينهما، وبين ملفوظات مثل: أخْرجْ، تعالَ، صهْ، أَخاَك ! أفٍّ، ... وهذه ملفوظات أحادية، أو ملفوظات ثنائية، طَفَح الكيل، احمرَّ البُسْر، نَؤُومُ الضُّحى، صَمَى الصيدُ (مات وأنت تراه)، زيد قائم، ... أما قوله:

6. وجيدٍ كجِيد الرّئْمِ، ليس بفاحشٍ   إذا هـي نصَّتْهُ، ولا بمُعَطَّل

فيمكن الاجتزاء فيه بـ"وجيد كجيد الرئم"، وما زاد عليه تلوين وزحــرفة له، والأمر ليس متعلقاً بوصف العنق، بل بدلالة التعلق بترائبها المصقولة (وهو موضع القلادة)، نافياً عنه أي عَيْب كريه منظرُهُ، بما في ذلك عدم تعطيله من الحَلْي الذي يزيده زينة وجمالاً، ... وعليه فالبيت (7) مكوَّن من أربعة ملفوظات بعضها متبوع وآخرها تابع:

أ) وجيد كجيد الرئم ← متبوع

ب) ليس بفاحش ← تابع

ج) إذا هي نصَّتْه ← تابع

د) ولا بمعطَّل ← تابع

ودرجات التبعية واحدة ما بين الملفوظات الثلاثة (ب، ج، د)، لأن أحداً منها لا يدَّعي أفضلية أو أكثر أهمية من صاحبه، لأننا نستطيع أن نعيد التركيب:

أ + ب (وجيد كجيد الرئم، ليس بفاحش)

أ + ج (وجيد كجيد الرئم، إذا هي نصته)

أ + د (وجيد كجيد الرئم، لا (أو غير) معطل)

دون إخلال بالكل في (7)، وبحذف العناصر المكررة، إنْ وُجِدَت (هنا العنصر أ)، نعود إلى الملفوظات الأصلية: أ + ب + ج + د أي البيت (7) كله.

غير أن الملفوظات لا تتم دوماً، بل إطلاقاً، بنسق بنيوي سطحي متشابه، وإذا اكتفى المتكلمون على مستوى لغة واحدة بملفوظات متماثلة مشتركة، ولو قُدِّر لمثل هذا الوضع أن يحدث، لحلّت اللغة محلّ الكلام، وانْتَفى منها ساحـــل المجاز، وقدرة المتكلم على الخلق والإبداع، ليتحول إلى مسجِّلة ببغاوية يردّد ملفوظات من تقدَّمه.

وقد يعترض مُطَّلع على خبايا الخطاب الأدبي العربي القديم بخاصة، بأن شعراء، ومنهم امرؤ القيس، ربما ردّدوا ملفوظات بعينها، في لهوهم، وصيدهم ووصفهم، وفخرهم، ... متناصِّين داخلياً مع أنفسهم، بل ناسخين خطابات بعينها، وإذ نثمِّن هذا الاعتراض الذي تدعمه تراكيب متفاوتة الندرة أو الكثرة بين هذا

وذاك، فإن المقام ليس مقام تعليل وتحليل هنا، وكل ما يمكن أن نشير إليه أن هؤلاء لم يكونوا يعبئون بما قالوا، ولا بما يقولون، مادام أنهم كانوا يصدرون عن سجية، ويتراسلون شفهياً، أضف إلى ذاك أن الغرض المتكرر مرة أو مرات في بيئة سطحية مغلقة هو الذي كان يحدّد تراكيب لغوية وصورية بذاتها، كما أن الطبيعة الإنسانية البريئة من الرياء والنفاق ومن كل قيود سياسية ودينية واجتماعية، كانت تتحرك داخل تلك النفوس المبدعة تحركاً حراً غير مكترثة بترداد الصورة نفسها، والملفوظ ذاته، كلما تكرر الشعور أمام حدث بعينه.

أياً كان الأمر، فإن البيت (1) مؤلف من ثلاث مجموعات: أ + ب + ج

بحيث لا ينسحب عليها ما انسحب على عناصر مجموعات (7)، والظاهر للعيان أن هذه الملفوظات:

أ ← ويوم دخلت الخدر خدر عنيزة

ب ← فقالت: لك الويلات

ج ← إنك مُرْجِلي

ملفوظات متداخلة، ولكنها غير متلازمة، لأنك تستطيع أن تكتب:

أ + ب، ب + ج (إلى حدّ ما)

ولكنك لا تستطيع أن تكتب مثلاً:

أ + ج (ويوم دخلت الخدر خدر عنيزة، إِنك مرجلي)

وأما البيت (2)، فملفوظاته بقدر ما هي أقل تلازماً، فهي أكثر ترابطاً، وكلا الأمرين مشفوع بتحرك أكثر حرية على مستوى الجزء والكل، والعلة في ذلك راجعة إلى الملفوظ "وقد مال الغبيط[20] بنا معاً" الذي يكاد يشكّل وحدة دالة مستقلة، على الرغم من أنه مؤلف من ثماني وحدات صغرى دالة (مونيمات): و (1) قد (2) مال (3) الـ(4) غبيط (5) بـ (6) نا (7) معاً (8).

ولذلك نعدّها هنا ملفوظاً شبه مستقل، إذ جملة (وقد مال ... معاً) حالية، والعنصر (مع) ذو الوظيفة النحوية المتعددة، وُظّف هنا اسماً نُصِب على الظرفية (في زمان واحد)، وربما يحتمل النصب على الحال، أي مال الغبيط (1) بنا

مُحْتَمِعَيْنِ (أنا وعنيزة)، وكل ملفوظ على هذا النحو ملفوظ شبه مستقل سواء وجد في نهايته اسم منصوب على الظرفية أو الحال أم لم يُوَجَدْ، كما هو الشأن في ملفوظ "وقد نَضَّتْ لنوم ثيابها" في (5)، أو كقوله الآخر:

7. وقد أَغْتَدِي والطَّيْرُ في وُكُناتِها بِمُنْجَرِدٍ قَيْدِ الأَوَابدِ هَيْكَلِ

حيث نستطيع أن نكتب كتابة بسيطة:

أ) وقد أَغْتَدِي

ب) والطَّيْرُ في وُكُناتِها

ج) بِمُنْجَرِدٍ قَيْدِ الأَوَابدِ هَيْكَلِ

ثم كتابة مركبة:

أ + ب

أ + ج + ب

ولكنّا لا نستطيع أن نركّب:

ب + أ + ج، ولا: ج + ب + أ، إلخ.

أما البيت (2)، فعلاوة على الملفوظ شبه المستقل آخره إنه "يا امرأ القيس"، ومن ثم يمكن كتابة الملفوظات وفق مجموعات أكثر دينامية من (8) مثلاً:

أ) تقول، وقد مال الغبيط بنا معاً

ب) تقول عقرت بعيري، وقد مال الغبيط بنا معاً

ج) تقول عقرت بعيري فانزل

د) تقول، يا امرأ القيس فانزل

ه) تقول فانزل، يا امرأ القيس، عقرت بعيري، وقد مال الغبيط بنا معاً

و) تقول يا امرأ القيس عقرت بعيري

ز) تقول يا امرأ القيس، وقد مال الغبيط بنا معاً، فانزل............إلخ

ولكننا لا نستطيع أن نكتب مجموعتين معاً ولا أكثر، حيث كل مجموعة مستقلة بذاتها، ولا تقبل أي تعايش مع سواها، سواء طالت أم قصرت، ولو أردت أن تعرف السبب لهداك إليه الفعل (تقول) ذو الوظيفة الأحادية، والمشكِّل محوراً تنطلق

منه الملفوظات انطلاقاً بما تشاء بعده، لا قبْله، فهو لا يقبل تموقعاً في غير الموقع الذي يتواجد فيه، ولذا على الرغم من دينامية ملفوظات (2)، فإنها مقيَّدة ومشدودة إليه، فالفعل هنا شبه وتد لا يتزعزع شُدَّتْ إليه حِبَالٌ مدى امتدادها مرتبط بموقعه، ولو أمكن حذف الفعل "تقول" من (2)، لأمكن ضم مجموعة أو أكثر إلى بعضها بعضاً.

والأمر لا يتعلق بهذا النحو من سائر الملفوظات التي لا تُحْصَى، بل بكل ملفوظ تصدّره فعل، وتخلَّله ملفوظ أو أكثر، إذا كان ذا نزعة ذاتية:

8. وقدْ أَغْتَدي، والطيرُ في وُكُنَاتِها   وماءُ الندى يَجْري على كلّ مِذْنَبِ[21]

9. بمنجردٍ قيدِ الأوابد لاَحَــــهُ   طِرَادُ الهوادِي كلَّ شــــأْوٍ مُغَرِّبِ[22]

ونظراً لوجود واوين حاليّتين في (9)، فإنه لا يمكن لنا أن نكتب أكثر من:

أ) وقدْ أَغْتَدي، والطيرُ في وُكُنَاتِها

ب) وقدْ أَغْتَدي وماءُ الندى يَجْري على كلّ مِذْنَبِ

ج) وقدْ أَغْتَدي وماءُ الندى يَجْري على كلّ مِذْنَبِ، والطيرُ في وُكُنَاتِها

لكن (ج) لا تخلو من خلل ما، إذ تكاد الواو الحالية الأولى تفقد وظيفتها المنوطة بها لتؤول أكثر فأكثر إلى ناسقة، ما يدل على قوة تموضعها الذي لا تأبى دونه بديلاً، وهذه الظاهرة، أحسب أنها عامة في كل ملفوظ جاء على هذا المنوال، لأنه لا يمكن لملفوظ كهذا أن يتتابع فيها وظيفتان من نوع واحد، يكفي الملفوظ منهما وظيفة واحدة، إذ لا يمكن أن تقول:

وقد أغتدي والطير في وكناتها تجري على كل مذنب.

ومن ثمّ، فليس أمامنا أكثر من خياري (أ)، (ب) من البيت (9).

ولذا، فمن الأفضل في مثل هذه الحالة أن نضرب صفحاً عن كون الملفوظ تاماً أو غير تام، ثم ننحو إلى إعادة تركيب على الأنحاء الممكنة:

أ) وقـد أغتـدي ← تـام

ب) والطيـر في وكناتهـا ← غير تام

ت) ومـاء النـدى ← غير تام

ث) يجري على كل مذنب ← تام

أي: أ + ب، أ + ج، أ + ج + د

والفعل الوَتَدِيّ (أغتدي) لا يسمح بكتابة:

ج + د

على الرغم من أن الحدّين يشكلان ملفوظا تاما نحويا ودلالياً، وهذا يلفت نظرنا إلى أن المستويين النحوي والدلالي وحدهما لا يضطلعان، وفي كل حال، بوظيفة التبليغ والخطاب اضطلاعا منطقياً، إذا كانا مشدودين إلى وتد محوري ثابت في الصدارة.

وأما (3)، فيمكن استقراء ملفوظاته:

أ) فقلت لها

ب) سيري

ج) وأرخى زمامه

د) ولا تبعديني من جَنَاكِ المعلَّل

على النحو:

أ + ب + د، أ + ج + د

وأنت ترى أن (أ) الممثل للفعل الوتد عنصر ثابت تُشَدّ إليه سائر الملفوظات، ولا يمكن لك أن تكتب:

أ + د (أي ملفوظ خبري + ملفوظ إنشائي)

فضلا عن استطاعتك كتابة:

أ + ج (لأنّ العِلَّتيْن سيّان)

وأما البيت (4)، فظاهره وباطنه كلاهما لا يعدو أن يكون أكثر من ملفوظ لوجود صورته البليغة المقحمة في بناء شرطي بإذا بعدها فاعل مقدَّر، دلّ استعمالها على التحقق من وقوع الشرط، وأما جوابها فالفاء التي اقترنت بالفعل "جئت"، ولذلك، فإن ملفوظات (4) و (5) متداخلة ومتلازمة بدرجة يصعب، بل يستحيل عليك أن تفطم ملفوظاً عن صنوه في (4) و (5).

كان أمر فصل ملفوظات (4) عن (5) أول العكس أكثر مرونة، لو جاء الفعل "جئت" غير مقترن بجواب شرط إذا، لكن الاقتران قلّص تعدّد الملفوظات، ومنعها من الاستقلالية النسبية، فالملفوظ الوحيد شبه المستقل "وقد نضّت لنوم ثيابها" منعت استقلاليته بسبب جواب الشرط (الفاء) المقترن بالفعل "جئت"، بل تمعُّننا يكشف لنا استحالة تصور ملفوظ بكيفية أخرى غير الكيفية التي ورد بها، سواء اقترن الفعل "جئت" بالفاء أم لم يقترن.

وركّزت على استعمال "الملفوظ" بدل "الجملة" قصداً، لا سهواً أو خلطاً، لذهابنا ما ذهبت إليه اللسانيات الحديثة، من أن الجملة ترجع إلى اللغة، كما رأينا عند دي سوسور، أو إلى الكفاءة لدى شومسكي، وهو ما يعادل اللغة عند الأول، وأن الملفوظ يعود إلى الكلام الذي يساوي الأداء أو الانجاز لدن شومسكي.

ما تلفظ به امرؤ القيس في ساعة، ويوم، وشهر، وسنة من ملفوظات:

أ - 1) وقد أغتدي، والطير في وكناتها

أ - 2) بمنجرد قيد الأوابد

أ - 3) له أيْطُلاَ ظَبْي، وساقاَ نعامةٍ

أ - 4) فَعَنَّ لنا سِرْب كأن نِعاجه عَذارَى دَوارٍ في المُلاَءِ المُذَيَّلِ

أ - 5) فَعَادى عِداءً بين ثَوْرٍ ونَعْجَةٍ

أ - 6) كأنَّ دِماءَ الهادِيَات بِنَحْرِهِ عُصَارةُ حِنَّاءٍ بِشَيْبٍ مُرَجَّلِ

أ - 7) وأنتَ إذا اسْتَدبَرْتَهُ سَدَّ فَرْجَه بضافٍ فُوَيْق الأَرضِ ليس بأَعْزَلِ

....إلخ

مختلف اختلافا جذرياً عمّا تلفظ به امرؤ القيس من ملفوظات في ساعة، ويوم، وشهر، وسنة:

ب - 1) وقد أغتدي، والطير في وكناتها

ب - 2) بمنجرد قيد الأوابد

ب - 3) له أيطلا ظبي، وساقا نعامة

ب - 4) فَبَيْنا نِعَاجٌ يَرتَعِينَ خَمِيلةً كمَشْيِ العَذَارَى في المُلاَءِ المهدَّبِ

ب - 5) فعادى عداء بين ثور ونعجة

ب - 6) كأن دماء الهاديات بنحــــره   عُصَارة حِنَّاءٍ بشيْـــــب مُخَضَّبِ

ب - 7) وأنتَ إذاَ استَدْبَرْتَه سدَّ فَرْجَهُ   بضافٍ فُوَيْقَ الأرض ليس بأصْهَبِ

وحيث الجملة مبدئياً ترجع إلى اللغة، حسب دي سوسور، وهو ما يعادل الكفاءة عند شومسكي، والملفوظ يعود إلى الأداء أو الإنجاز لهذه اللغة أو الكفاءة، وهو ما يقابل الكلام لَدُنْ دي سوسور، فإن ما يُلاَحظ أو يبدو لنا تكراراً بين:

(أ – 1 و ب - 1)، (أ – 2 و ب – 2)، (أ – 3 و ب – 3)، ...

ما هو إلا سقوط حرّ ناجم عن حرية الوقوع أو التوارد لهذه الملفوظات المتميِّزة لجملة أو جمل بعينها، لأن مفهوم الجملة، كمصطلح غامض حتى الآن، أكثر تجريداً من مفهوم الملفوظ، طالما أن هذا الأخير مرتبط بإنجاز المتكلم، ولا يتعدى حدود الكلام قصر أم طال، في حين أن ما يدعى الجملة المرتبط باللغة مفهوم واسع يتجاوز طاقة البرهان العقلي لأي لساني، ولا نبالغ، بهذه المناسبة، إذا ما ألمحنا إلى إشارة سيبويه الذكية العَرَضَيّة للجمل التي وضّحها السيرافي، والتي تعني كل ما اضطر إليه المتكلم على حساب القواعد اللغوية العامة، وهذا موضوع آخر.

ولذا، فإن السقوط الحرّ للملفوظات متشابهة لا يفيد أن المتلفظ في زمان ومكان، يتلفظ من أجل أن يكرّر الملفوظ نفسه في زمان ومكان لاحقين، وإلا عملنا على حذف الكثير من هذه التكرارات، وهنا علاوة على اعتدائنا السافر، فإننا لا نحذف إلا أفعالاً وأعمالاً تَمَّ فعلها وإنجازها، بمعنى أنه لا يمكنك أن تلغي الملفوظات من (أ – 1) إلى (أ – 6) أو العكس، أو أكثر من ذلك أن (أ – 1) و(ب – 1) تكرر في:

ج – 1) وقدْ أَغْتَدي، والطيرُ في وُكُنَاتِها   بمنجـرد عَبْلِ اليَدَين قَبِيضِ

وأحسب أن وصف الشيء مكرراً أدلّ دلالة على القدرة الإبداعية، إذا صدر عن شعور صادق، ونُسِج بأداءات طيّعة طبيعية، إذ المبدع ليس ملزماً بعقد ولا عهد مع ما يتلفَّظه أو يصفه قبلياً لئلاّ يتلفَّظه أو يصفه بعدياً، فما تكرار وصف البرق

عند امرئ القيس مثلاً إلا تكرار لظاهرة البرق نفسها، ومثله سائر الأغراض، ثم لا ننسى أيضا أن شاعراً مثل امرئ القيس يصدر عن عفو الخاطر، والمتكلم العفوي لا يشعر ببناء ملفوظاته، فضلاً عن أن يكون على درجة من الوعي إزاء ما سبق له أن تلفظ به.

وما أوردناه من ملفوظات، لم نُراع فيه خِصِّيصاً الدلائل البيانية، والصور المجازية، وبدا ذلك التوارد جلياً بين:

(أ – 3)، (أ – 4)، (أ – 6) و (ب – 3)، (ب – 4)، (ب – 6)

وما ينطبق على الملفوظات التي لا تشمل صوراً ينسحب على تلك التي تشملها، ولا فرق، لأنه من الغفلة بمكان أن نفكر في تصور ملفوظ ورد على نحو مخالف لِمَا نُسِج به.

فالمتكلم بعفوية خاطره، وبراءة خطابه، ما كان لِيَجُول بخلده شعور بالتقزّز أو السقوط اللذين يُغْمَز بهما الرجل الكريم، وهو يردّد صوراً بيانية بعينها:

د – 1) كأن دماء الهاديات بنحره   عصارةُ حنـــاء بشيْبٍ مُفَـرَّقِ

د – 2) كأن دماء الهاديات بنحره   عصارة حنـــاء بشيْبٍ مُرَجَّل

د – 3) كأن دماء الهاديات بنحره   عصارةُ حناء بشيْبٍ مُخَضَّبِ

أو ينحو إلى انتهال صور في غاية البساطة من محيطه الثقافي والاجتماعي والديني المعيش، غيْر ميال بتفاهته أو صغر بعده في عيون، وأهميته وكبر مداه في عيون أخرى:

هـ - 1) تضيء الظلامَ بالعِشَاء كـأنها   منارةُ مُمْسَى راهـــــبٍ مُتَبتِّلِ

هـ - 2) يضيء الفراشَ وجْهُهَا لضَجيعها   كمصباح زَيْتٍ في قناديل ذُبَّالِ

هـ - 3) نظرت إليها والنجوم كأنـــها   مصابيح رهبـــانٍ تُشَبُّ لقُفَّالِ

هـ - 4) سَمَوْت إليها بعدما نام أهلُـــها   سُمُوَّ حَبَابِ الماءِ حالاً على حالِ

كان شاعرنا يَعْجِنُ صوره عجْناً مما يسكن ويتحرك، ويبـــدو ويختفي، ويدوم ويزول، ليصنع من ذلك كله أو بعضه ملفوظاته البيانية التي يريد

يحسّد مجرَّدها، ويقرب مبْعَدها، ويُحْضِر ما غاب أو خفي منها، فهو لا يجد حرجاً في أن يشبّه قَطاة فرسه أو موضع الرديف منها خلف الفارس لإشرافها بمؤخر فرخ النعامة:

و – 1) وصُمٌّ صِلابٌ ما يَقِينَ من الوَجَى كأنّ مكانَ الرِّدْفِ منه على رَالِ

ولا يشعر بأدنى غَضاضة، إذا ما شبّه فرسه (العِجْلِزَة) في صلابة لحمها وضمورها بالهراوة (العصا) المتَّخذة آلة من آلات الحائك مضيفاً إياها إلى المنوال:

و – 2) بعِجْلِزَة قَد أَتْرَز الجَـرْيُ لَحْمَها كُمَيْتٍ كـأنها هِـرَاوةُ مِنْـوَالِ

إن المتكلم الطبيعي مثلما يصنع ملفوظات دون عناء، ولا حتى شعور بها، وهو يبلّغ مرسلة ما، فالأمر ذاته بالنسبة للملفوظات البيانية التي كانت تنساب من بين شفاهه انسياب أي ملفوظ خالٍ منها، ومن ثم فإن أي ملفوظ لا يفكر فيه قبلياً ولا بعديا، وكل ما في الأمر، أن مسألة توليد الخطاب عنده كانت تتوقف على دواعي هذا الخطاب، وكلما حضر، تواردت معه، وفي الآن نفسه، بنية ملفوظه، التي لم يكن لأحد منهما سلطان على الآخر، إلا سلطان الفضاء الثقافي، والعادات الكلامية.

وما أشير إليه أعلاه، لا يوحي بالنقص من جهود مبدع طبيعـــــي، ولكن ما كان له أن يتلفظ إلا بما تلفّظ، ليس كآلة، ولكن كموهبة فطرية خلاقة ذات مميزات فردية، تشترك جماعياً، وتنزع إلى الاستقلالية فردياً، حتى كأنما كل ما هو فردي جماعي، وكل ما هو جماعي غير فردي:

ز – 1) أَيقتلُني، والمَشْرَفِيُّ مُضَاجِعِــي ومسنونة زُرْقٌ كـأنيــــاب أغْوالِ؟

ز – 2) وليس بذي رُمْحٍ فَيَطْعُنَني بـــه وليـــــس بذي سَيْفٍ وليس بنبّـَال

ز – 3) أَيَقْتُلُني، وقد شَغَفْتُ فـؤادَها كما شَغَفَ المهنوءَةَ الرجلُ الطالـــي ؟

ز – 4) كأنَّ قلوب الطير رطباً ويابساً لدى وكرها العُنَّاب، والحشَفُ البالي

ز – 5) فلو أنّ ما أسْعَى لمجـــدٍ مؤثّلٍ كفانـــي، ولمْ أطلُبْ، قليلٌ من المالِ

ز – 6) ولكنّما أسعـــى لمجْدٍ مُؤَثَّـــلٍ وقدْ يدرك المجـــــدَ المؤثَّل أمثالي

ز – 7) وما المرءُ ما دامتْ حَشاشةُ نفسِه بمُدْرِكِ أطرافِ الخطـــــوبِ وَلاَ آلِ

وفعلاً، فإننا لا نعثر على خطاب جماعي يمثل بشكل من الأشكال، خطاباً فردياً، وعلى العكس من ذلك، كثيراً ما نصادف خطابات فردية يدافع بها عن الجماعة، هل الفرد أحوج إلى الجماعة منه إلى نفسه أم الجماعة أحوج إلى الفرد منها إلى نفسها ؟ إنها لمفارقة عجيبة، بيد أن هذه المفارقة لا تلبث أن تتلاشى، إذا ما علمنا أن العنصر تابع لمجموعة، وأن لكل عنصر منها قيمه المختلفة في درجاتها عن العنصر الآخر، ولكن أحداً لا يقوم بدون الآخر، فضلاً عن أن يقوم مقامه.

إن عَمْرَو بْنَ كُلْثُومٍ، وهو يقول:

ح – 1) وأنّا سَوْف تُدْرِكنا المنايــا مُقَدَّرةً لَـــــنَا ومُقَدَّرينا

ح – 2) وراجعْتُ الصِّبا واشْتَقْتُ لَمَّا رأيْتُ حُمولَها أُصُلاً حُدِينَا

إنما تدل ملفوظاته في (ح – 1) دلالة عامة تنطبق على الناس سابقين ولاحقين، أيا كانت صفاتهم وطبقاتهم، فهُمومه هموم إنسانية كلية، خلافاً لملفوظات (ح – 2) التي لا تخصه إلاَّ هو، حتى وإن أوحى قوله "لَمَّا رأيت ... حُدِينا" ما أوحى لنا من صورة بيانية تبدو خاصة بنفسية الشاعر الآنية، ولكن بليّتها قد تتوسع لتعمّ غيره أيضاً.

استرشادات مرجعية:

-الصحاح: الجوهري، دار العلم للملايين، بيروت ط: 1984/3.

- Clefs pour la linguistique : GEORGES MOUNIN, éditions Seghers, Paris 1971.
- Dictionnaire de didactique des langues : R. GALISSON/D.COSTE HACHETTE, 1976.
- Dictionnaire de linguistique : JEAN BUBOIS, HACHETTE.
- Initiation à la linguistique : CHRISTIAN BAYLON, PAUL FABRE, éditions Ferandnathan, 1975.

الهوامش:

---

1 - Dictionnaire de linguistique, p : 191 – 192 :
– يراجع مثلاً

2– Dictum بالنسبة لشارل بالي تحليل منطقي لجملة تقود إلى التسليم بالوجود لعناصر متلازمة corrélatifs في العملية مثال ذلك: المطر، شفاء، الوصول، ... ولعناصر متلازمة لتدخل المتكلم السليقي أو البلدي، وهذه العناصر تبيّن الحكم الميَّال، والمشاعر المجَرَّبة أو المكابَدَة بوساطة هذا الأخير: يصدَّق أو لا يصدّق، يفرح أو يندم، يريد أو لا يريد، ...

3– الكتـــاب 1/ ص: 23 سيبويه.

4– يقرب هذا مما يسمّى عند النحاة العرب "الفضلة".

5 - Syntaxe générale, p : 200. A. MARTINET.

6– حاولنا أن نطبّق على المنهج التوزيعي في كتابنا: التحليل اللساني البنيوي للخطاب، وخاصة من ص: 102 إلى ص: 156 دار الغرب (وهران) ط 2000/1.

7 - Dictionnaire de didactique des langues, p : 184 – يراجع مثلاً

8 - Initiation à la linguistique, p : 100 CHRISTIAN BAYLON PAUL FABRE.

9– المرجع السابق، ص: 101.

10 - Dictionnaire de la linguistique, p : 125. G. MOUNIN.

11 - Clefs pour la linguistique, p : 109. GEORGE MOUNIN يراجع:

12– الصحاح، ج: 5 / 1897.

13– كأن يكون جملة اسمية أو فعلية فعلها أمْرِيّ أو جامد أو مسبوق بأدوات وظيفية (لن، قد، ما، السين، سوف).

14- Dictionnaire de la linguistique, p : 312. G.MOUNIN يراجع:

15 - Dictionnaire de didactique des langues, p : 422.

16 - Cours de linguistique générale, p : 201.

17– نفســـه، ص: 201.

18– نفســـه، ص: 201.

19– نفســـه، ص: 201.

20– الرَّحْل، وهو للنساء، يُشَدُّ عليه الهَوْدَج (مركب من مراكب النساء مُضَبَّب وغير مُضَبَّب) جَمْعُه غُبُط.

21– مذنب: سبيل الماء نحو الروضة، والندى هنا المطر بعينه.

22– لاحَه السفرُ: غيَّره، الهوادي: المتقدمة السابقة، الشأو: الطَّلَق، المغرّب: البعيد، المنجرد: القصير الشعر.

انفتاح النسق اللساني
دراسة في التداخل الاختصاصي
د. محيي الدين محسب

قراءة: د. وليد أحمد العناتي

جامعة البتراء - الأردن

Anati_waleed@hotmail.com

استهلال: اعتمدت في قراءتي هذا الكتاب على طبعته الأولى التي صدرت عن دار فرحة للتوزيع والنشر في مصر عام 2003 م، ثم تبين لي بعد ذلك أن دار الكتاب الجديد المتحدة بلبنان قد أعادت نشره عام 2008، وقد وَصَفَتْ هذه الطبعة أيضًا بأنها الطبعة الأولى.

ولقد حفزني ذلك، أمانةً وتثبتًا، إلى أن أضاهي النسختين، فوجدتهما متطابقتي المضمون، وإن اختلف الشكل. وقد تمثلت اختلافات النسخة الثانية عن الأولى في النقاط التالية:

- تحويل الحواشي من هوامشَ ختاميةٍ إلى هوامشَ داخليةٍ سُفْليَّةٍ.
- ترتيب المراجع حسب اسم الشهرة (العائلة) بدلاً من الاسم الأول.
- إضافة فهارس الأعلام.
- تفصيل العنوانات الفرعية في فهرس محتوى الكتاب .

غاية الكتاب ومنطلقاته: يقصد الكتاب منذ البداية إلى الدلالة على منزلة اللسانيات في شبكة المعارف والعلوم الحديثة؛ وإنما يكون ذلك ببيان وجوه تعالقها بالعلوم الطبيعية والطبية والنفسية المختلفة؛ ذلك أن تعالق اللسانيات بعلم الحياة قد أنتج فروعاً لسانية متخصصة تسمى "اللسانيات البيولوجية" و"اللسانيات

العصبية"، كما انتهى تعالقها بعلوم النفس إلى بروز "اللسانيات النفسية". وهي تخصصات، على ما ترى متضافرة.

وهكذا فإن منطلق الكتاب هو فكرة تداخل الاختصاصات العلمية وتجلياتها في الدرس اللساني الحديث.

منزلة الكتاب: يغلب على ظنّي أن الكتاب ينطوي على فوائدَ علميةٍ متعددة، ولعل هذا ما حفزني على قراءته غير مرة والتهيؤ لهذه المراجعة، وبيان هذه الفوائد في أنه:

- يركّز موضوعه في قضيتين محددتين، هما: علاقة اللغة بعلم الأحياء وعلم الأعصاب، وعلاقة اللغة بعلم النفس. وهو يستنفد _في تناوله وجوه هاتين العلاقتين- عدداً كبيراً من مسائل إنتاج اللغة وفهمها، أكانت هذه المسائل بيولوجية عصبية أم نفسية، بل إنه يتجاوز ذلك إلى ما يَعْرِضُ من أمراض قد تعترض عمل العناصر الحيوية أو العصبية أو النفسية عند إنتاج اللغة وفهمها.

- ينطوي على عدد كبير من المعلومات المستقاة من تجاربَ علميةٍ تطبيقيةٍ أُجريت في اللسانيات الغربية والدراسات النفسية والتشريحية المتقدمة التي لم تُعْرَف في ثقافتنا، وهكذا فإنه يقدم لنا فرصة ممتازة للاطلاع على منجزات الآخرين في حقل التطبيقات اللغوية النفسية والحيوية.

- يقدم اختباراتٍ فعليةً أُجْرِيَت لفحص عدد كبير من المفاهيم اللسانية المرتبطة بإنتاج اللغة واكتسابها وإدراكها، وأظهر ما يكون من ذلك الاختبارات التي أجريت لقياس مدى صدق مفاهيم المدرسة التحويلية كالكفاية والأداء، وفطرية اللغة، والقواعد التحويلية، **وحسب ما انتهى علمي فإن هذا الكتاب هو أول كتاب بالعربية يقدم هذه الاختبارات المهمة.**

- يتضمن معلومات محورية مفصَّلة لم تُعْطَ حقَّها من التفصيل والشرح في اللسانيات العربية، وأبرز هذه المعلومات ذلك الحوار السجاليّ التاريخي الذي قام بين "**تشومسكي**" و"**سكنر**" وهو السجال الذي ترتبت عليه نتائج مِفصلية في الدراسات النفسية واللسانية؛ إذ آذن بأفول علم النفس السلوكي واللسانيات البنيوية التي

ارتبطت به، وفي الوقت نفسه أعلن عن بروز علم النفس المعرفي "الإدراكي" واللسانيات التحويلية.

- يتضمن أفكاراً جديدة من شأنها تغيير رؤى لسانية كانت سائدة وشائعة في اللغة العربية، ومن أهمها فكرة "الملاءمة الوظيفية" وهي فكرة تنقض الادعاءات التي ترى أن النطق وظيفة ثانوية للأعضاء التي تقوم بها.

وهكذا فإن هذا الكتاب ينطوي على قيمة علمية مهمة، ويمثل إسهاماً معرفياً جيداً في نقل اللسانيات الغربية إلى العربية، وهذا بحد ذاته ليس أمراً هَيِّناً.

بنية الكتاب: يقع الكتاب في مائة وخمسٍ وثمانين صفحة تتـــوزع على مقـــدمة قصيرة، ومدخل تمهيدي، ودراستين طويلتين، وخاتمة قصيرة.

العرض التفصيليّ

المقدمة: تنطوي مقدمة الكتاب على بيانٍ بغاية الكتـــاب، ومنتهى مقصوده، أن يدلَّ على تحققات موجة تضافر العلوم في النظرية اللسانيـــة الحديثة، متخذًا من تعالق اللسانيات بعلم النفس وعلم الحياة مثالين دالَّيْن على ذلك[1].

كما تنطوي المقدمة على تأسيس نظري مهم يوضِّح المقصود بالمصطلحات الرئيسة التي سيتناولها في الكتاب، ويتخذ من تعريفات "ديفيد كريستال" في قاموسه " اللسانيات والصوتيات" معتَمَداً رئيساً لهذه المصطلحات وبيان ذلك في أنَّ:

- **اللسانيات البيولوجية**: أحد الفروع النامية في اللسانيات، حيث يقوم بدراسة الشروط البيولوجية المسبَّقة للنمو والاستعمال اللغويين لدى الإنسان، وذلك من خلال وجهات نظر كل من تاريخ اللغة في الجنس البشريّ، ونمو اللغة لدى الفرد...... وتشمل الموضوعات محل الاهتمام المشترك بالنسبة لعلمي الأحياء واللسانيات: الانتقال الوراثي للغة، والنماذج الفسيولوجية والعصبية لإنتـــاج اللغة، والمتوازيات التشريحية بين الإنسان والكائنات الأخرى، وتطور الأشكال المرضية للسلوك اللغوي. (ص7)

- **اللسانيات العصبية:** أحد فروع اللسانيات يعني بدراسة الأسس العصبية لنمو اللغة واستعمالها لدى الإنسان، ويحاول أن ينشئ نموذجاً لتحكم المخ بعمليتي الكلام والسمع. (ص7)
- **اللسانيات العيادية (الإكلينيكية):** يستخدم هذا المصطلح أحياناً للدلالة على تطبيق النظريات والمناهج اللسانية والنتائج الوصفية على تحليل الحالات والأوضاع التي تنطوي على اضطرابات في اللغة.
- **اللسانيات النفسية:** أحد فروع اللسانيات يعنى بدراسة الارتباط بين السلوك اللغوي وعمليات الفكر النفسية التي تكمن خلف هذا السلوك.

المدخل التمهيدي: يعرضُ المؤلف في هذا المدخل التمهيدي كيفية بروز موجة العلوم المتداخلة المتضافرة، ويركز على الاتجاهات الفلسفية الداعمة لهذا التضافر. وتراه يتخذ من هذه المقدمة التأسيسية مسوغاً نظرياً لتداخل اللسانيات مع العلوم الأخرى ولا سيما البيولوجيا وعلم النفس. وقد تناول هذا التداخلَ الاختصاصيَّ النظر في ثلاث قضايا رئيسية هي: تعريف اللغة، وأصل اللغة، وحدث الاتصال الكلامي.

1- **تعريف اللغة:** وينطلق المؤلف هنا من أن اللغة ظاهرة اجتماعية تحتل مركز النشاط الاجتماعي الإنساني، وينتهي إلى أن اللغة خصيصة إنسانية وهبها الله للإنسان؛ وأنَّ نظم التواصل التي تستعملها الحيوانات لا تمثل نظاماً متكاملاً للتواصل، لذلك فهي تقصِّر عن أنْ تكون نظاماً لغوياً يضارع لغة الإنسان.

وينوه المؤلف بانشغال كثير من الميادين العلمية بدراسة اللغة ومحاولة الوصول إلى تعريف دقيق لها، ذلك أنَّ كل علمٍ ينظر إلى اللغة من منظوره الخاص، فاللغة عند الفلاسفة وسيلة التعبير عن الفكر وأداتُهُ الكاشفة، وهي عند المَناطقة تمثيل لمنطق التفكير عند الإنسان، وأما علماء الاجتماع فَيُعْنَوْنَ بها من حيث إنها ظاهرة اجتماعية، وبها يُمْكِنُ التعرف على كثير من خصائص المجتمع الناطق بها، وأما علماء النفس فينشغلون بالعمليات النفسية والعقلية المتحكمة في السلوك اللغوي إنتاجاً واستقبالاً.

وأمام هذا التموقع المعرفي الذي تحتله اللغة فإنه يصعب الوصول إلى تعريف جامع مانع يشمل هذه الميادين كلها.

ويرى المؤلف محيي الدين محسب أن البحث في **(ماهية اللغة)** قد انتهى في اللسانيات الحديثة إلى ما يسمى (خصائص النظام)، وتصل هذه الخصائص عند (هوكيت) إلى ست عشرة خصيصة، وعند (جون لايونز) ثلاث عشرة خصيصة، وتختار (جين أتشيسون) ثماني خصائص؛ وفي هذا الكتاب يختار المؤلف أن يعرض لاثنتي عشرة خصيصة مستفيداً من توضيحات (لايونز)إياها، وهو في أثناء عرضها يذكر ما تناوله العلماء من وجود خصائص قريبة منه عند الحيوانات، وهذه الخصائص هي (ص15- 22):

1- **الاعتباطية:** وتعني أنه ليس ثمة علاقة طبيعية أو تمثيلية بين المفردات (الدالّ) ومعانيها(المدلول)، أما الاعتباطية في التركيب فتعني أنه لا علاقة طبيعية أو منطقية تفسر التركيب اللغوي في أي لغة؛ فلا تفسير منطقياً لتقدم الموصوف على الصفة في العربية أو لتأخرها عنه في الإنجليزية.

2- الإبداعية: وهي تعني، حسب ما جاء في الكتاب، الخاصية القائمة في النظام اللغوي التي تمكن الناطقين باللغة من إنتاج عدد غير محدود من العبارات وفهمه، بما في ذلك العبارات الجديدة كلياً؛ أي التي لم يسمعوها من قبل.

3- التقطيع المزدوج، وهو يوضح هذه الخاصية وفق رؤية اللساني الفرنسي (أندريه مارتينيه).

4- **التمايز:** ويقصد بذلك أن عناصر النظام اللغوي قائمة على الاختلاف المطلق، إذ نميز هذه العناصر بمقابلتها بغيرها من العناصر التي تنتمي إلى المستوى نفسه، فصوت الهاء في (هرب) هو هاء لأنه ليس (ض في ضرب)، ويرى أن هذا المفهوم امتداد لمفهوم القيم الخلافية عند (دي سوسير).

5- **الدلالية**: أي أن العلامات اللغوية لها دلالات تنتهي إلى المعنى والإفهام وليست الدلالية قائمة على معاني المفردات وحسب، فهي تتجاوزها إلى النفس والعقل والمحيط الخارجي.

6- **الاستبدالية:** وهي خاصية تمكننا من التعبير عن أمور وأحداث تنتمي إلى زمان ومكان بعيدين عن زمان التحدث ومكانه.

7- **التبادلية:** أي تبادل المواقع، إذ يمكن للمرسِل في الحدث اللغوي أن يتحول إلى مستقبِل والعكس صحيح، دون أي مشكلة.

8- **الاسترجاع التام:** وتعتمد هذه الخاصية على خاصية (التبادلية)، إذ إن المتكلم يراقب حديثه، فهو يمثل مرجعاً يحتكم إليه في تصحيح زلاته، أو تغيير عباراته.

9- **إمكانية التعلم:** وتعني أنه يمكن لأي إنسان، بصرف النظر عن جنسه أو لونه، أن يتعلم[2] في مرحلة الطفولة أي لغة وعلى درجة واحدة من الإتقان، على أن يكون متمتعاً بصحة الجهاز النطقي بما فيه الأذن، وأن يعيش في محيط يوفر له مدونة لغوية تحفِّز قدراته الفطرية.

10- **الانعكاسية:** أي أن الإنسان قادر على الكلام باللغة عن اللغة.

11- **الانتقال الثقافي:** وبالرغم من القول بفطرية اللغة وغريزيتها فإن المحيط الثقافي يؤدي دوراً مهماً في انتقال اللغة وما يترتب عليها من سلوكيات لا تكتسب إلا بالممارسة الاجتماعية.

12- **المراوغة:** أي يمكن استخدام اللغة في الخداع والتضليل أو الكذب.

2- حدث الاتصال الكلامي: ولعل أهمية الحدث التواصلي أنه يجمل العناصر الضرورية التي ينبغي توافرها حتى يتم التواصل بين أبناء المجتمع الواحد، ولا تخرج هذه العناصر في مجملها عن: المرسِل والمستقبل والوسيط الفيزيائي والوسيط اللغوي المشترك بينهما. إضافة إلى الرسالة وما يترتب عليها من عمليات تكوين الرسالة وتفكيكها ثم فهمها. ولا شك أن الحدث الكلامي لا يتوقف على إنتاج الكلام أو استقباله وحسب، بل تتدخل فيه عوامل خارجية غير لغوية كالسياق الاجتماعي، وطبيعة العلاقة بين المتخاطبين، وجنس المخاطَب وعمره، والمناسبة التي يجري فيها الحدث التواصلي، ثم كيفية تفاعل المستقبل مع الرسالة[3].

ثم يعرض المؤلف لإنتاج الكلام من الناحية الوظيفية، إذ ينقل رأي (ديفيد كارول) القائل بأن ثمة أربع آليات ينتهي تآزرها إلى إنتاج الكلام، وهي:

1- **آلية التنفس:** وتتمثل في انطلاق الهواء من الرئتين وما يتبع ذلك من نشاط عضلات التنفس.

2- **الآلية الحنجرية:** وتتمثل بأوضاع الوترين الصوتيين أثناء مرور الهواء بينهما، وما ينتج عن ذلك من خصائص صوتية، إضافة إلى حركات عضلات الحنجرة.

3- **آلية التقطيع الصوتي:** وهي متعلقة بحركات الشفتين والفك الأسفل واللسان، وما يترتب على حركات هذه الأعضاء واقترابها أو ابتعادها.

4- **آلية القشرة المخية :** وتتمثل في تفاعل مناطق محددة في المخ البشري، إذ إن لكل منطقة مخية وظيفةً جزئيةً في إنتاج الكلام، وينتهي تضافر هذه المهام الصغيرة إلى إنجاز المهمة الكبرى؛ وهي الكلام.

وظاهر أن هذه الآليات تمثل جهد المرسِل وإسهامه في الحدث التواصلي، وأما دور المستقبِل المتمثل في تفكيك الرسالة فإنه أمام احتمالات عدة، على ما ترى (أيتشيسون)، وهذه الاحتمالات هي (ص29):

أ- إما أن تكون عملية وضع الرسالة مختلفة كلياً عن عملية تفكيكها.

ب- وإما أن تكون عملية التفكيك هي عملية الوضع بشكل عكسيّ.

ج- وإما أن تكون عملية التفكيك هي نفسها عملية الوضع، أي أن المفكك يعيد تكوين الرسالة لنفسه بالطريقة ذاتها التي سيقوم بها لو كان هو المتكلم.

د- وإما أن تكون عملية التفكيك تشبه، جزئيا، عملية الوضع، وتختلف عنها أيضاً جزئياً.

ويخلص من هذه الاحتمالات إلى أن الاحتمال الرابع هو الأقرب إلى الحقيقة.

أما (فراي) فإنه يؤكد أن عملية التواصل، من ثمَّ التفاهم، تحدث لأن النظام اللغوي الذي ولَّد الكلام هو نفسه الذي استقبله، أي أن ثمة نظاماً لغوياً مشتركاً

بين المتكلم والسامع، ويقوّي ذلك أننا لا نفهم لغاتٍ أخرى غير لغتنا، بافتراض أننا لم نتعلمها، بالرغم من سماعنا إياها من الناطقين بها.

ثم يعرض لرأي (لينبرغ) حيث يقول: " إن أول الأشياء التي يتعلمها الطفل هي المبادئ وليست الوحدات المفردة: مبادئ التصنيف وإدراك الأنماط". (ص30)

وينتهي محسب إلى أن ثمة عوامل متعددة تتدخل في سرعة تفكيك الرسالة وإنجازها مهامها، ومن أهمها (ص31):

1- طبيعة التركيب اللغوي الذي صيغت به الرسالة، إذ تتفاوت سرعة تفكيك الرسالة بين تركيب جملي وتركيب آخر.

2- طول الجملة أو قصرها.

3- تعقيد الجملة أو بساطتها، فالجملة الواحدة أسهل تفكيكاً من الجملة المتفرعة التي تتضمن جملاً أصغر منها مرتبطة بها.

3- أصل اللغة: ورغم أن هذا الموضوع بات مطروحا في اللسانيات الحديثة[4] إلا أن محيي الدين محسب يتناوله تناولاً متوازناً لا هو مختصر ولا هـــو مسرف، وأحسب أنه لم يكن أمامه بُدّ من تناول هذا الموضوع، لا سيما أنَّ ثمةَ نظرياتٍ تفسر نشأة اللغة تفسيراً بيولوجياً يتناول الجوانب الوراثية للطاقة اللغوية.

وهو يتناول بإيجاز النظريات التي تحدث عنها "فيلهم فونت" وهي: نظرية المحاكاة ونظرية الاختراع ونظرية المعجزة ونظرية التطور[5]. كما يعرض لنظريات (أوتو يسبرسن) الدنماركي في نشأة اللغة.

ونراه يتوقف عند نظرية (دايموند) التطورية؛ ومفادها أن اللغة تطورت بمواكبة تطور الجنس البشري، ويقدم (دايموند) بعض الحقائق المستقرأة من واقع تاريخ اللغات، ومن أهمها أنه **كلما اتجهت اللغة من مرحلة إلى مرحلة تالية نقصت نسبة عدد الأفعال فيها مقارنة بنسبة الأسماء. (ص35)** ويمثل لذلك بجدول مفصل من تاريخ اللغة الإنجليزية بدءاً من تشوسر إلى عام 1850م! ثم يستعين دايموند بعلم وظائف الأعضاء لتفسير اكتساب أصوات قبل أخرى؛ حيث يشير إلى أن الأصوات

الأولى والأسهل هي تلك المقاطع التي تتكون من صامت واحد تليه حركة، وأن هذه الصوامت عادة ما تكون انفجارية.

ويأخذ المؤلف على هذه النظرية المآخذ التالية:

1- أنها لا تخلو من الافتراضات والاحتمالات بالرغم من أنها قد تفسر بعض الظواهر اللغوية الإنسانية القديمة.

2- أنها تنطلق من مبدأ أن اللغات الإنسانية البدائية لابد أن تكون "بسيطة" بالضرورة، في تركيبها الصوتي والصرفي والنحـوي والدلالي، على خـلاف ما توصلت إليه الدراسات الإنسانية في لغات المجتمعات المنعزلة من أنها على درجة من التعقيد والدقة[6].

3- أنها تحمل في طياتها القول أن لغة الإنسان البدائي تشبه بعض أنساق الاتصال الحيواني، كما هو الحال عند الشمبانزي.

وينتهي المؤلف إلى عرض محاولات الاستعانة بعلم الحفريات ومعطياته للتوصل إلى مَنشأ اللغة الإنسانية، وتركز هذه المحاولات على دراسة تجاويف الجماجم البشرية الموغلة في القدم؛ فقد وُجِدَ أن ثمةَ فروقاتٍ في حجم المخ البشري مع تطور الزمن، وهذه الزيادة تنعكس على قدرات الإنسان الفكرية ومن ثمَّ قدراته اللغوية. كما دُرِسَت أشكال الفك وتجاويف الفم في محاولة للوصول إلى الفروقات بينها وتَبَيُّن أثر ذلك في النطق.

ثم اتجه البحث في علم "الوراثة اللغوية" إلى دراسة العلاقة بين صناعة الأدوات عند الإنسان القديم وظهور اللغة من ناحية أخرى[7]؛ ويقدم لذلك أمثلة عديدة نحت هذا المنحى.

وينهي المؤلف هذا التمهيد الطويل بمدى تقدم "علم الوراثة اللغوية" ويدلل على ذلك بتعدد المؤتمرات التي عقدت لمناقشة قضاياه.

الفصل الأول[8]:

فطرية اللغة بين الأساس البيولوجي والنظرية اللسانية: وغاية هذا الفصل أن يجلي الإسهام البيولوجي في تطوير النظرية اللسانية في النصف الثاني من القرن العشرين المنصرم، وقد جاء هذا الفصل متضمناً المباحث التالية:

أولاً: نظرة تاريخية.... نموذجان عربيان.

ثانياً: التكوين العضوي لجهاز النطق وملاءمته الوظيفية للكلام.

ثالثاً: المخ والوظائف اللغوية.

رابعاً: التضمينات النظرية.

ويبتدئ المؤلف المبحث الأول بالإشارة إلى المسح الذي أجراه (أوتو ماكس) للتطورات التاريخية لمسألة الأسس البيولوجية للغة منذ الفراعنة وحتى القرن العشرين، منبهاً إلى أن هذا المسح لم يُشِرْ ولو إشارة عابرة إلى جهود العلماء المسلمين في هذه القضية، ولذلك فإن (محسب) سيستدرك عليه باستعراض نموذجين عربيين تناولا هذه المسألة تناولاً نافعاً، هما الجاحظ والفارابي.

أما تناوله لرؤى الجاحظ في المسألة فيبدؤها بنص متوسط يلخص وجهة نظره في وجه العلاقة بين القدرة اللغوية والخصوصية التكوينية الإنسانية، ولعل أهم ما جاء في هذا النص (ص53- 54):

– كفاءة جهاز النطق الإنساني، وفيها يتناول العيوب النطقية.

– الفترة الحاسمة لاكتساب اللغة، وفيها يتناول صعوبة تغيير العادات النطقية، وأثر اللغة الأم في اللغة المتعلمة.

– المقارنة بين أنساق التواصل الإنساني والتواصل الحيواني، ويرى أن أهم هذه الافتراقات تتمثل في: أن الأصوات الحيوانية غير مفيدة، وأنها محدودة الاتصال، وأن طبيعة الإدراك الإنساني تغلب طبيعة الإدراك الحيواني، وأن منبع هذه الغلبة يكمن في الخصائص النوعية للعقل الإنساني.

أما الفارابي فينطلق من مقولة أساس، مفادها أن انبثاق اللغة لدى الإنسان يمثل حتمية طبيعية. ومن هذا المنطلق يؤسس الفارابي لنظريته في كيفية نشأة اللغة

الإنسانية. وهي تقوم على مبدأين أساسين هما: طبيعة التكوين الخَلْقِيّ، وفطرية القيام بالجهد الأسهل.

وبناء على هذين التصورين يبني الفارابي تصوره لمراحل نشأة اللغة، وهذه المراحل هي: الاتصال الإشاري، ثم استخدام التصويت (وهو يبدأ بأصوات مفردة ثم يميل إلى التركيب والتعقيد)، ثم تنظيم المعطيات الحسية، وهي عملية بيولوجية.

وينتهي محسب إلى القول: إن مراحل تطور اللغة عند الفارابي تمثل عموميات كونية[9] لأنها تنطلق من أساس فطري، أو من طبيعة التطوير البيولوجي للإنسان وتطور تفاعله مع عالم المدرَكات، وهذا التفاعل عند الفارابي قائم على عمليتين هما: إدراك التشابه، وإدراك التباين. (ص58)

على أن تركيز الفارابي على الجانب الفطري لم يمنعه من العناية بالجانب الاجتماعي للظاهرة اللغوية، حيث يتحول ما يسميه (الاعتياد) إلى التحكم في السلوك اللغوي للجماعة اللغوية المعينة.

ثانياً: التكوين العضوي لجهاز النطق وملاءمته الوظيفية:

ويستهل (محسب) هذا المبحث بالإشارة إلى الفكرة السائدة في الدراسات الصوتية واللسانية التي ترى أن النطق إنما هو وظيفة ثانوية تقوم بها أعضاء الإنسان على هامش وظائفها الحيوية الرئيسة، ويرى أن نظرية (الملاءمة الوظيفية) بدأت تحل محلها، وبيان هذه النظرية أن عملية النطق وظيفة حيوية لا تختلف عن غيرها من عمليات البلع والتنفس وتنقية الهواء، وأن أعضاء النطق مهيأة لتقوم بهذه الوظائف بالقدر نفسه من الأهمية والمركزية، ولذلك فإنه من الخطأ تفسير الكلام بأنه (وظيفة إضافية)[10]

وهكذا فإن فكرة "التعدد الوظيفي" حلت محل فكرة "الوظيفة الإضافية" كما يرى (لينبرغ)، لأن فكرة الوظيفة الإضافية تعجز عن تفسير كيفية عمل الآليات البيولوجية المتحكمة في الخصائص الكيفية للعمليات النطقية، ويرى (سكوفيل) أن ثمة خصائص كيفية تدعم فكرة "التعدد الوظيفي"، وهي (ص62):

- القدرة على التحكم في الهواء من الرئتين بشكل ثابت، وبطريقة إيقاعية منتظمة.
- التركيب الداخلي للحنجرة.
- موقع الحنجرة وإتاحة المرونة الحركية للسان.
- عضلات الوجه.
- توزيع الأعصاب في عضلات الحنجرة والوجه والفم بواسطة المخ.

ويتناول المؤلف هذه الخصائص بالتفصيل منتهياً إلى القول: "ولعله يتضح لنا من كل ما سبق أن ثمة دلائل واضحة في تركيب الحنجرة وموقعها، وتركيب الفم واللسان والأسنان، تشير إلى نوع من الاستعداد الخلقي للكلام". (ص67).

ثالثاً: المخ والوظائف اللغوية:

ولعل هذا الموضوع هو الحاسم في قضية فطرية اللغة؛ إذ ينطوي على سؤال رئيس مفاده: **إلى أي مدى يبدو المخ البشري مبرمجاً لعملية الكلام؟** ثم يتبع ذلك بالقول إن تفرد الإنسان باللغة وعلاقة ذلك بالمخ قد نوقش من خلال فرضيتين:

- الأولى تحاول إرجاع السبب في ذلك إلى حجم المخ الإنساني.
- الثانية تحاول إرجاع السبب في ذلك إلى نسبة حجم المخ إلى حجم الجسم.

ويظهر للمؤلف أنه من المناسب تناول هذه القضية من منظورين رئيسين هما:

1- القول بالتخصص الوظيفي لنصفي المخ وعلاقة ذلك باللغة.
2- القول بوجود فترة حاسمة لاكتساب اللغة.

أما في **المسألة الأولى** فإنه يستعرض عدداً من التجارب العملية التي حاولت تحديد الوظائف التي يقوم بها جانبا الدماغ الأيمن والأيسر، بدءاً بتجارب (مارك داكس) ومن تلاه من المتخصصين، وأهم هؤلاء (بول بروكا)، وكان أهم ما انتهى إليه أن:

- النصف الأيسر من الدماغ غالباً ما يكون المسؤول عن اللغة.
- الإصابة المبكرة للنصف الأيسر تحول السيطرة المخية إلى النصف الأيمن.

ولقد أجريت العديد من التجارب قصد التحقق من المسائل المتقــدمة وغيرها، ومن أهمها: اختبار الصوديوم أميتال، واختبار السماع المزدوج، وقياس الجهد الكهربي المثار.

ويمضي المؤلف في حشد عدد من الدراسات التي انتهت إلى نتائج تدعم فكرة التخصص الوظيفي لنصفي الدماغ، على أنه ينتهي إلى أن ثمة سؤالين تتعلق الإجابة عنهما بقضية التخصص الوظيفي لنصفي المخ وعلاقة ذلك باللغة:

أول هذين السؤالين هو: **هل ثمة علاقة بين بنية اللغة ذاتها واختصاص هذا النصف أو ذاك بامتلاك الكفاءة في اللغة؟**

والثاني: **هل ثمة اختلاف في التخصص الوظيفي لنصفي المخ لدى الأشخاص ثنائيي اللغة أو متعدديها؟**

أما فيما يتعلق بالسؤال الأول فليس ثمة أدلة تشير إلى اختلاف البنى الصوتية أو التركيبية باختلاف التخصص الوظيفي لنصفي الدماغ، ويظل الاعتقاد الغالب أن سيادة النصف الأيسر على العمليات اللغوية مسألة بيولوجية عامة عند عامة البشر.

وأما السؤال الثاني فإن الرأي الغالب أنه ليس ثمة اختلافات بين أحادي اللغة أو ثنائيها في التخصص الوظيفي لنصفي المخ.

وأما المسألة الثانية (الفترة الحاسمة لاكتساب اللغة) فإن منطلقها أن ثمة ارتباطاً بين النمو اللغوي ونمو خلايا المخ، وبيان ذلك أن نمو المخ يؤدي إلى زيادة عدد خلاياه أضعافاً مضاعفة، وتستمر عملية النمو هذه _على ما يرى بعض العلماء_ إلى مرحلة البلوغ، وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة الحاسمة لاكتساب اللغة، فإذا لم يتعرض في أثناء هذه المرحلة لمدونة لغوية فإنه سيكون من المتعذر عليه اكتساب اللغة.

وقد اخْتُبِرَتْ فرضية "المرحلة الحاسمة لاكتساب اللغة من خلال ما يلي (ص76- 82):

1- حالات أطفال العزلة (الأطفال المنعزلين عن أي تأثيرات لغوية).

2- حالات الإصابة المُخِّيَّة (الإصابة في أحد مراكز النطق في الدماغ).

3- اللكنة قبل سن البلوغ (في تعلم اللغات الأجنبية).

4- الفترة الحاسمة لاكتساب سلوك معين لدى كائنات أخرى.

ويظهر أن معظم الاختبارات التي أجريت أكدت وجود هذه الفترة الحاسمة لاكتساب اللغة، ذلك أن الأطفال الذين عُزِلوا عن المحيط اللغوي لم يتمكنوا من اكتساب اللغة اكتساباً سليماً، وعندما وُضِعوا في بيئات لغوية سليمة قَصَّروا عن اللحاق بمن يماثلونهم في السن، كما ثبت أن الإصابات العضوية في المخ أو أحد أجزائه قد خلفت عاهات لغوية متفاوتة بتفاوت حجم التلف المخيّ وموقعه. ثم ثبت أن من يتعلم اللغة الأجنبية بعد سن البلوغ يظل محتفظاً بلكنة لغته الأم.

ثم يمضي بعد ذلك متتبعاً أصول الفطرية في الدرس اللساني ولاسيما عند تشومسكي، وذلك من خلال أفكار ثلاثة:

أ- القول بالأساس الفطري للغة.

ب- القول بوجود عموميات لغوية.

ت- القول بتفرد خصائص التصميم اللغوي.

ويمثل الاتجاه الفطري اتجاهاً غالباً في اللسانيات الحديثة، وبيانه أن الطفل يولد مزوداً بجهاز فطري يهيئ له القدرة على اكتساب اللغة اكتساباً إبداعياً وخلاقاً، وهذه الملكة أو الموهبة الفطرية مشتركة بين جميع أبناء الجنس البشري، وتعرف هذه الموهبة الفطرية بجهاز اكتساب اللغة، أو (فرضية المحتوى) ومفادها: أن عقل الطفل يحتوي على قدر كبير من المعرفة النوعية باللغة. (ص89)

ويقدم الفطريون عدداً من الاستدلالات التي تدعم فكرتهم، ومنها (ص88- 93):

– أن الأطفال المولودين صُمًّاً، وهم لا يتعرضون لأي مؤثرات لغوية، يستطيعون ممارسة المناغاة كالأطفال الأسوياء حتى الشهر السادس، ثم يتحولون بعد ذلك إلى نوع من اللغة الإشارية.

– أن هناك تتابعاً منتظما للمراحل التي يمر بها الاكتساب اللغوي، وهذه أهم خصيصة للسلوك المخطط بيولوجياً.

– أن اكتساب الطفل اللغة لا يتم بتقليد الكبار، لأن لغة الكبار تتسم بعدد من التحويرات...، كما أن فكرة التقليد لا تصلح لتفسير الجانب الإبداعي في اللغة، كاستعمالِ الطفل جملاً جديدة لم يسمعها من قبل.

– أنَّ الملاحظة العامة تؤكد أن فهم اللغة يسبــق إصدارها عند الأطفال؛ ولذلك فإنه كثيراً ما يرفض الطفل تقليد الكبار ويصر على أداء لغوي مختلف!

– أنَّ ما نسميه (القياسات الخاطئة) التي يقوم بها الأطفال في مراحل اكتساب اللغة تدل على فاعلية الآليات الذهنية الفطرية، فالخطأ يفسر هنا على أنه عدم اكتمال النظام اللغوي، فهو يقيس ما لا يعرفه على ما يعرفه، فإذا أنَّثَ (أحمر) على (أحمرة) فإنه لم يخطئ في التقليد ولكنه يقيس كلمة (أحمر) وتأنيثها على القاعدة المشهورة في التأنيث في العربية بإضافة التاء المربوطة، وما ذلك إلا لأنه لم يبلغ قاعدة التأنيث بالألف والهمزة.

أما فرضية العموميات اللغوية فإنها ترتبط - هذه الفكرة- بفطرية اللغة عند تشومسكي، ومفادها امتلاك الإنسان لآليات تفكير رياضية ومنطقية تتجسد في اللغات جميعا، وهي التي قادت تشومسكي إلى القول بتساوي جميع الأطفال في قدراتهم على اكتساب اللغة مهما كانت أصولهم أو أعراقهم، وتقترح نظرية تشومسكي ثلاثة أنواع من العموميات اللغوية، ويخرج من هذه العموميــات ما يسميها العموميات العارضة، وهي تتعلق بالجوانب التاريخية للظاهــــرة اللغوية، وأبرز أمثلة ذلك الظواهر المشتركة بين اللغات السامية.

أما العموميات التي تقصدها التحويلية فهي:

1- العموميات الصورية: وهي فئة محددة من العناصر البنيوية، كالوحدات اللغوية والمقولات اللغوية، التي تنتقي منها اللغات خصائصها البنيوية الخاصة.

2- العموميات الشكلية: وهي جوانب من البنية الشكلية التي تمتلكها مختلف أنماط القواعد والمداخل المعجمية في كل اللغات.

3- العموميات التنظيمية: وهي القوانين العامة التي تنظم قواعد التركيب النحوية وتحولاتها المتعددة.

أما المظهر الثالث من مظاهر تفاعل نظرية اللغة مع المعطيات البيولوجية فهو "خصائص التصميم"، وقد ناقشه المؤلف في التمهيد. على أنه ينوه بأن أبرز اتجاه يطرح لدراسة هذا الأمر الكيفي يتمثل في دراسة طبيعة التنظيم الداخلي للمخ ومحاولة اكتشاف بنياته التي لها علاقة باللغة، وهذا مجال "اللسانيات العصبية" و"اللسانيات المرضية".

وبعد أن يفرغ المؤلف من تناول "فطرية اللغة" عند البيولوجيين واللسانيين ينتقل للمقارنة بين " الفطريين" واللسانيين الاجتماعيين، وتنتهي المقارنة إلى أن (ص99- 102):

– الفطريين يرون أن المدخل الصحيح لبناء نظرية لسانية يكمن في تحديد أساس التمييز النوعي البيولوجي الإنساني، تحديد الآليات التي يعمل بها المخ الإنساني عندما ينتج اللغة ويستقبلها، أما الاجتماعيون فيرون أن المدخل الأنسب لذلك هو تحديد الكيفيات والآليات التي يشكل بها المجتمع نظامه، ضرورة دراسة اللغة في سياقها الاجتماعي، ويلخص هذا الفرق مفهوما الكفاية اللغوية عند تشومسكي والكفاية التواصلية عند (دِلْ هايمز).

– اللسانيين الفطريين يرون أن (الكفاية اللغوية) هي موضوع بحثهم، أما الأداء فهو مادة غير متجانسة لأنه يخضع لظروف كثيرة، كالنسيان أو الخطأ والاختلالات الذهنية....إلخ، أما اللسانيون الاجتماعيون فينطلقون من الأداء الفعلي في كل أبعاده الاجتماعية، إذ يمكن تنظيم الكلام في ضوء العلاقة بين البنى الاجتماعية والمتغيرات اللغوية.

– الفطريين يقولون إن الكلام مليء بالشذوذ النحوي، في حين يتساءل اللسانيون الاجتماعيون: ما معيار هذا القول؟ ذلك أن الدراسات تثبت أن 75٪ من الكلام يتألف من جمل صحيحة.

الفصل الثاني:

اللسانيات النفسية: من النموذج السلوكي إلى النموذج التوليديّ جاءت بنية هذا الفصل مؤلفة من:

- نبذة تاريخية تبين مسار معالجة اللغة في إطار علم النفس حتى السلوكية.
- إطار معرفي لبدايات النحو التحويلي التوليدي.
- تصور لكيفية تأثير النحو التوليدي في اللسانيات النفسية، انطلاقاً من تعريف موضوع اللسانيات النفسية، ثم اختبار صدق بعض المفاهيم التوليدية اتكاءً على تجارب اللسانيين النفسيين.

بدايات النحو التوليدي: إطار معرفي عام: يمكن القول إن صدور كتاب "البنيات التركيبية" لتشومسكي عام 1957 يمثل فترة حاسمة في تاريخ اللسانيات النفسية؛ إذ أعلن بقوة عن ظهور اللسانيات النفسية المعرفية (الإدراكية) وتقهقر الرؤى السلوكية في علم النفس واللغة.

ويشير الكتاب إلى فرق جوهري بين (بلومفيلد) البنيوي السلوكي و(تشومسكي) التحويلي المعرفي، ومفاده أن منهج البنيويين كان وصفياً تقريرياً وحسب، أما منهج تشومسكي فكان وصفياً تفسيرياً؛ ففي الوقت الذي اكتفت البنيوية فيه بتقديم وصف جامد للغة يشبه أن يكون جرداً لعناصرها فإن التحويلية تجاوزت ذلك إلى البحث في القدرات العقلية والذهنية المتحكمة في هذه التحققات اللغوية.

ثم يورد المؤلف رؤية (رادفورد) أحد شُرَّاح النظرية التوليدية التحويلية. وخلاصة هذه الرؤية أن اللغة هي مرآة العقل، ذلك أن دراسة اللغة دراسة مفصلة وعميقة توصلنا إلى فهم أفضل لكيفية قيام العقل الإنساني بإنتاج اللغة (ص124). ومن هنا يحدد رادفورد هدفي دراسة اللغة عند تشومسكي، وهما:

- تطوير نظرية عن اللغة.
- تطوير نظرية عن اكتساب اللغة.

يرى تشومسكي أن الخطوة الأولى لتطوير نظرية عن اللغة تتمثل في صياغة أنحاء معينة للغات المعينة على انفراد، وهي تسمى الأنحاء الخاصة، أما الخطوة الثانية فهي الانتقال من الأنحاء الخاصة للبحث عن وجوه الاتفاق بين هذه الأنحاء وصولاً إلى "الكُلّيات" المشتركة بين اللغات جميعاً، وهي المعروفة بـ "**النحو العام**" الكونيّ.

أما النحو الخاص فإنه يرتبط بالقدرات العقلية للناطق باللغة التي تمكنه من إنتاج اللغة وفهمها وإدراكها بطلاقة، وهي "**الكفاءة اللغوية**". وهي تشمل: القدرات التركيبية والدلالية والصوتيمية. (125)

ثم يمضي تشومسكي بعد ذلك في رؤاه العقلانية في تفسير اللغة ومعارضته الشديدة للرؤى السلوكية التي تجعل الإنسان والحيوان بمنزلة واحدة، منتهياً إلى أهم ما يميز النظرية التحويلية في تناولها لقضية المعرفة اللغوية وهي النزعة الإنسانية، ذلك أن القول بعقلانية اللغة وأصولها المعرفية ينفي عن الإنسان أن يكون كالحيوان اللاعقلاني، فالإنسان يمتلك عقلاً ولغة، أما الحيوان فليس له لغة ولا عقل.

ثم يمضي الكتاب في استعراض تطورات المفاهيم التحويلية، منتهياً إلى ثبت بأهم افتراقات المدرسة التحويلية عن المناهج التصنيفية (البنيوية) التي سبقته. وتتمثل هذه الافتراقات في الجدول التالي (ص136- 138)

وجه المقارنة	المناهج التصنيفية	التحويلية
الموضوع	موضوع الدراسة في المناهج التصنيفية هو مدونة محدودة من الأداءات اللغوية المحسوسة، وبذلك يكون النحو التصنيفي نحواً سلوكياً يقتصر على الأداء اللغوي المحسوس.	موضوع الدراسة في النحو التوليدي هو القدرة الذهنية، أي الكفاية اللغوية التي تمكن الإنسان من إنتاج وتفسير ما لا يتناهى من الأداءات اللغوية، وبناء على ذلك فإن النحو التوليدي نحو

		ذهني عقلاني في اختياره للموضوع.
الأهداف	الهدف الأقصى لأي نحو تصنيفي هو التفييئ، تقسيم العناصر اللغوية إلى فئات كبرى تنتظم الأداءات اللغوية.	الأهداف المحورية للنحو التوليدي هي الوصف والتفسير، وصف الكفاية اللغوية العميقة، وتفسير الخصائص الإشكالية للجمل.
التجريدات	لا يقدم مثل تجريدات النحو التوليدي، ويترتب على هذا أن تصنيف الأقوال، هنا، يأخذ في الاعتبار كل عامل يؤثر في أقوال المدونة؛ وبذلك فهو نحو تجريبي.	يجرد النحو التحويلي موضوعه في مفهوم الكفاية اللغوية، ووفقاً لهذا التجريد لا يدرس إلا عاملاً واحداً من العوامل التي تؤثر في نحوية الجمل وهو العامل النحوي، وبذلك فهو نحو عقلاني.
شكل النظرية	يأخذ النحو التصنيفي شكل نظام فئات من الأقوال، ويترتب على ذلك أن النحو التصنيفي يفتقد الجانب شبه القانوني الذي هو جانب نمطي بالنسبة للنحو التوليدي.	لكي يصل النحو التوليدي إلى أهدافه لابد أن يأخذ شكل نظام محدود من القواعد.
معايير الدقة	معايير الدقة المطبقة في القواعد التصنيفية ليست مصوغة في إطار مفهوم "الصدق"، فهذه القواعد في جوهرها وسائل لتنظيم مدونة من الأقوال، وبهذا الاعتبار فهي يمكن أن تكون دقيقة	المعيار الأساسي بالنسبة للنحو للنحو التوليدي هو معيار الدقة الوصفية، فالنحو التوليدي لابد أن يعطي وصفاً أو تمثيلاً حقيقياً

	في معايير البساطة والأناقة والاتساق الداخلي والجدوى.....إلخ، فكلما كان التقسيم الذي يقدمه النحو التصنيفي أبسط وأدق وآنق وأفيد....إلخ كان، عندهم، النحو الأفضل.	لمضمون الكفاءة اللغوية العميقة وتنظيمها.
المنهج	إن للنظرية اللسانية في المنهج التصنيفي هدفاً مختلفاً تماماً عن التحويليين، فليس هدفه وصف القدرة الذهنية العميقة لإنتاج اللغة وفهمها، وليس من هدفه أن يحدد نظاماً للعموميات اللغوية التي تشخص مفهوم اللغات الإنسانية الممكنة، إنما يهدف إلى تحديد سلسلة المناهج التي يمكن بها إنشاء قواعد نحوية لمدونات الأقوال، وبعبارة أخرى فإنها تهدف إلى تطوير نظام من الإجراءات لكشف التقسيمات الدقيقة لمدونات الأقوال. وهذه المناهج التصنيفية_ التي لابد أن تكون قابلة إلى أقصى حد ممكن للتطبيق آلياً_ تشمل وسائل التعيين والتجزيء وتقسيم الوحدات التي تتكون منها الأقوال.	تهدف النظرية اللسانية داخل النحو التوليدي إلى إعطاء وصف لقدرة ذهنية فطرية هي ملكة اكتساب اللغة. وهذا الوصف يُعطى في إطار عموميات لغوية تعين الخصائص الجوهرية للغات الإنسانية الممكنة، وهذا الوصف يعمل باعتباره أساساً لتفسير الخصائص الإشكالية لأنحاء لغات معينة.

ثم ينتقل الكتاب بعد ذلك لعرض أهم سجال تشهده اللسانيات النفسية، وهو السجال الذي ترتب على نتائجه انقلاب عميق في الدراسات اللسانية والدراسات

النفسية، إنه سجال تشومسكي و"سْكِنَر"، إنه سجال "البنيات التركيبية" و"السلوك اللفظي".

يبدأ المؤلف بعرض رؤى "سكنر" ثم انتقادات تشومسكي، وفيما يلي بيان موجز بأهم آراء سكنر في موضوع اللغة:

- يقوم كتاب سكنر على افتراضين مترابطين هما:

1- أن السلوك ينبغي أن يفسر في إطار قوانين المدخل/ المخرج، وهي القوانين التي تربط بين ما يدركه الكائن الحي والتحليل الوظيفي لسلوكه.

2- أن المتغيرات الطارئة لا دخل لها في تفسير السلوك، وبصفة عامة فإن الحالة الذهنية للكائن الحي ليس لها صلة في فهم ما يفعله.

وبناء على ذلك فإن سكنر يفرق بين علم النفس واللسانيات، فمدار اهتمام اللسانيات عنده هو القواعد التي تحكم نظام اللغة، أما مدار اهتمام علم النفس فهو المتكلم الفرد لتفسير بناء الحصيلة اللغوية ونموها وتطورها! (ص140) ولقد انتهت هذه المنطلقات السلوكية بـ "سكنر" إلى القول إن السلوك اللفظي إنما هو تجسيد للعمليات العامة التي تقوم بها الكائنات الحية، وعلى ذلك فلا فرق بين الإنسان والحيوان، وليس ثمة آليات مميزة للغة، لأنها ليست أكثر من حالة مركبة من إشراط المثير والاستجابة والتعزيز.

ويميز سكنر بين خمس مجموعات من الإشراطات الإجرائية للسلوك اللفظي، هي:

الطلب، والاتصال، والإجراء الصدوي (الترديد والمحاكاة)، والإجراء النصيّ، والإجراء ما بين اللفظي[11].

وينهي المؤلف عرضه لآراء "سكنر" بكلام (مارك ريتشل)[12]، وهو خلاصة مفادها أن سكنر " يعتبر أن الخصائص النوعية للنظام اللغوي تحدد مجموعة من الاحتمالات التي تقولب سلوك الفرد دون أن يتطلب ذلك الافتراض وجود قدرات نوعية مقابلة عند هذا الفرد، فالسلوك اللفظي للشخص ينسجم مع القواعد التي تحافظ عليها الجماعة اللغوية عن طريق إواليات (ميكانزمات) انتقاء التصرفات.

هذه الإواليات التي لا تنحصر بالجانب اللغوي، والتي تلعب المحاكاة من بينها دوراً أساسياً".

نقد تشومسكي: تمثل مراجعة تشومسكي النقدية لكتاب سكنر "السلوك اللفظي"[13] مرتكزاً رئيسياً في تأسيس الرؤى المعرفية الإدراكية في "اللغة وقضاياها"؛ وقد لاحظ محيي الدين محسب مؤلف هذا الكتاب أن "الملاحظة العامة التي تسم هذه المراجعة هي انها تقوم بمهمة مزدوجة: نقض النموذج السلوكي في معالجة اللغة، وبناء النموذج التوليدي بوصفه بديلاً أدقَّ للمعالجة". (ص145)

ثم يعرض المؤلف بنية هذه المراجعة عرضاً تفصيلياً، فقد جاءت في أحد عشر قسماً، يمثلها الشكل التالي: (145- 146)

القسم	موضوعه
الأول	عرض فرضيات سكنر المنهجية، وتحديد نقاط قصورها.
الثاني	معالجة مفهوم "السياق التجريبي" الذي تستمد منه مفاهيم سكنر تعريفاتها.
الثالث والرابع	معالجة المفاهيم الأساسية الثلاثة التي انطلق منها سكنر وهي: المثير، والاستجابة، والتعزيز.
الخامس	معالجة المكانة العلمية للزعم الأساسي الذي استمِدَّ من سياق المعمل وليس الواقع الفعلي، أي قياس سلوك الحيوانات وتعميمها على الإنسان.
السادس إلى العاشر	معالجة ما أسماه تشومسكي" الآليات الوصفية الجديدة التي طورها سكنر- خصيصاً_ لوصف السلوك اللفظي.
الحادي عشر	فَحْص بعض السبل التي من الممكن أن يلعب من خلالها مزيد من العمل اللساني دوره في توضيح بعض هذه المشكلات التي عرضت لها المراجعة.

ويمكن القول إن انتقادات تشومسكي لِ (سكنر) تمثلت في النقاط الأربع التالية : (ص146 - 148)

1. إن المصطلحات والمفاهيم التي يستخدمها السلوكيون فضفاضة إلى حد يجعلها مجردة من أي محتوى إمبريقي (تجريبي)، ذلك أنهم أهملوا منزلة العقل ودوره في تمييز الإنسان من الحيوان، ولذلك فإن التدقيق في مفهوم "**التعلم بالمحاكاة**" لا يصمد أمام تفسير آليات اكتساب اللغة، ولاسيما ما يتعلق بالمعاني الحسية.

2. إنه ليس بمقدور السلوكية أنْ تُفَسِّر كثيراً من خصائص اللغة الجوهرية، ومن ذلك: الغموض التركيبي، والعلاقات النحوية، والحـــذف والترادف، وإبداع جمل جديدة.

3. إن القوانين التي تحكم السلوك اللغوي تختلف عن القوانين التي تحكم أنواع السلوك الأخرى، لأن السلوك اللغوي بالغ التعقيد إلى حَدّ يحتاج معه إلى نظرية مستقلة تغاير نظرية التعلم العامة التي أرساها السلوكيون، ويظهر أن البديل المقترح هنا هو القول بالقدرات اللغوية الفطرية.

4. إن نظرية (المثير/ الاستجابة) تعاني من الوقوع في دور الاستدلال، فإذا كان السلوكيون يفسرون (الاستجابة) بـ (المثير) فإن الواقع يشهد بأننا لا نستطيع تحديد المثير إلاَّ بحصولنا أولاً على الاستجابة.

اللسانيات النفسية والنحو التوليدي: ويتألف هذا المبحث من مدخلين رئيسين هما: تعريف موضوع اللسانيات النفسية، والثاني اختبار بعض المفاهيم التوليدية من منظور اللسانيات النفسية.

أما في المدخل الأول فيتناول المؤلف عددا من آراء اللسانيين في مفهوم اللسانيات النفسية وموضوعها، حيث يورد آراء جون ليونز، وجوديث جرين، وديفيد كارول، ودان سلوبن، وبيت كوردر، وهانز هورمان، وجين آيتشيسون. وهي آراء تتفق على أن اللسانيات النفسية تتجاوز علم النفس في دراسة اللغة، من حيث إنها تسعى إلى دراسة العوامل النفسية والعقلية التي تتحكم في اللغة إنتاجاً واستقبالاً

وإدراكاً وفهماً، وهم يعزون هذا التحول في موضوع الدراسة إلى رؤى تشومسكي الثورية.

وينهي المؤلف هذا المدخل بسؤال جوهري في اللسانيات النفسية، وهو سؤال يتجاوز التنظير إلى البحث التطبيقي، إنه: **إلى أي مدى استطاعت النظرية اللسانية أن تكون نموذجاً هادياً لمسار اللسانيات النفسية؟ وبمعنى آخر: ما مدى مصداقية المفاهيم التي طرحها تشومسكي لتفسير المعرفة اللغوية على ضوء التحقق التجريبي الذي أنجزه اللسانيون النفسيون؟** (ص154)

وتمهيداً للإجابة عن هذا السؤال ينتقل محيي الدين محسب إلى المدخل الثاني، ليعرض عدداً من التجارب النفسية والعقلية التي أجريت لاختبار مفاهيم تشومسكي، أما المفاهيم التي اختبرت في الغرب، فهي:

الموضوع	الاختبار
دلائل على فطرية اللغة	أورد عدداً من التجارب التي قامت على مراقبة أداء طفلين مختلفين في فترة محددة، وانتهت هذه التجارب إلى تقرير، بعد دراسة لغة الطفلين، أن عامل التقليد والمحاكاة لا يصمد أمام التجربة، وأنه لابد من وجود عامل فطري عقلي يفسر هذا الاكتساب وآلياته. (155- 159)
مفهوم البنية العميقة	وهذه الاختبارات ثلاثة أنواع: 1- تجارب الاستدعاء، وتعني أن يستدعي الشخص جملة أعطيت له بتقديم كلمة من الجملة. 2- تجارب النقرة الصوتية، وتهدف إلى اختبار ما إذا كان الشخص يكتشف ما يشبه " البنية العميقة" عندما يفك شيفرة الجملة. 3- تجارب الإكمال، تقديم جملة ناقصة يطلب من المختبرين إكمالها، على أن تكون هذه الجمل موزعة بين

	جمل ملبسة وجمل واضحة.
مفهوم التحويل	والقصد هنا اختبار السؤال التالي: ما طبيعة العلاقة بين العمليات النحوية التي يصفها التوليديون بخصوص تكوين الجمل والعمليات النفسية التي يتم بها إنتاج الجمل؟ أجري عدد من التجارب للإجابة عن هذا السؤال، ويورد المؤلف خلاصة رأي آيتشيسون في هذه التجارب ونتائجها بالقول التالي: " إن النحو التحويلي ليس نموذجاً لإنتاج الكلام وفهمه، وان التعقيد الاشتقاقي – مقيساً بحدود التحويلات_ لا يرتبط بتعقيد المعالجة الذهنية؛ فالجملة المعقدة تحويلياً غالباً ما تكون أكثر بساطة في الإنتاج والفهم من تلك الأبسط تحويلياً..... ومن الواضح أن تشومسكي كان محقاً عندما رفض وجود علاقة مباشرة بين معرفة اللغة _كما صيغت في النحو التحويلي_ واستعمال اللغة".(ص172)

أما خاتمة الكتاب فإنها تعيد تأكيد وجهة النظر السائدة في اللسانيات النفسية المعاصرة، وهي أن تشومسكي قد فتح أبواباً جديدة في دراسة العوامل النفسية والعقلية التي تثوي وراء إنتاج اللغة واستقبالها.

ملاحظات على الكتاب: لاشك أن هذا الكتاب إسهام جديد يضاف إلى إسهامات محيي الدين محسب في البحث اللساني الأصيل والمترجم، وقد أظهر العرض التفصيلي الذي قدمته مدى أهمية هذا الكتاب في الدرس اللساني النفسي، ولا شك عندي أنه يمثل إضافة نوعية للسانيات العربية، وقد فَصَّلْتُ أسباب ذلك في بداية العرض، على أنني أورد هنا بعض الملاحظات الإضافية:

●يزخر الكتاب بالمصطلحات اللسانية المتخصصة على تعدد مجالاتها، وأحسب أن المؤلف قد نجح نجاحاً ظاهراً في تجلية المفاهيم وتوضيحها للقارئ، وقد زاد من هذا البيان أنه كان يقرن المصطلح العربي بنظيره الإنجليزي.

●رغم أنَّ السَّمْت العام للكتاب يظهر ميل المؤلف لتشومسكي واللسانيات التحويلية، وهو ميل له مسوغاته العلمية، إلا أنه لا يتجاوز رؤى الآخرين، فلا تراه يتردد في إيراد انتقادات العلماء لتشومسكي ورؤاه المختلفة، وهذا جانب ينتسب إلى الموضوعية والتجرد في البحث العلمي.

●يتميز الكتاب، على ما أرى، بسهولة اللغة وسلامتها التركيبية والنحوية. وهما مطلبان عزيزان، وسلاسة العرض وتدرج الأفكار، وهو مطلب رئيس في أدبيات البحث اللساني بالعربية.

●أكثر الكتاب من الاستشهاد بالنصوص الضرورية في سياق الكتاب. وهي نصوص أحسب أن كثيراً منها نقل إلى العربية للمرة الأولى، وظاهر أن هذه الاستشهادات كانت في مواضعها المناسبة، ولم تكن استكثاراً أو سدى.

●لعل أهم مأخذ على المؤلف أنه ترجم أسماء بعض الكتب ترجمة جديدة مع أن هذه الكتب قد ترجمت وذاع صيتها بأسماء مختلفة، وأقصد هنا على التعيين كتابَي تشومسكي:

- SYNTACTIC STRUCTURES
-Aspects of the THEORY OF SYNTAX

فقد ترجم محسب الكتاب الأول بـ (**البنيات التركيبية**) علماً أن يوئيل يوسف عزيز ترجمه إلى العربية بعنوان: **البنى النحوية**[14]. أما الكتاب الثاني فقد ترجمه بعنوان: **جوانب من نظرية التركيب**. وكان مرتضى جواد باقر قد ترجمه إلى العربية بعنوان : **جوانب من نظرية النحو**[15].

الهوامش:

1- لمزيد من التفصيل في علاقة اللسانيات بوجوه المعرفة الأخرى، انظر: وليد العناتي: اللسانيات والحياة... وجوه من الانتفاع بالمعرفة اللسانية، مجلة : اللسانيات واللغة العربية، المجلد الرابع، 2007، وأيضًا: مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية.

2- جرى العرف اللساني على التفريق بين تعلم اللغة واكتسابها من نواحٍ متعددة أهمها أن الاكتساب عملية لا واعية واما التعلم فهي عملية واعية ومقصودة. تفاصيل إضافية في كتاب وليد العناتي: اللسانيات التطبقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص23-24.

3- وحصيلة هذه العناصر هي ما سماه (دل هايمز) الكفاية التواصلية.... أو ما عرفته العرب بـــ "لكل مقام مقال"... أو كما عرفوا البلاغة بأنها "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته".

4- تفاصيل وافية عن هذا الموضوع في كتاب مايكل كورباليس، نشأة اللغة، منشورات جامعة برنستون، 2002. ترجمة: محمود ماجد جابر، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، العدد 325، مارس 2006.

5- وقد ناقش ابن جنّيّ هذه النظريات في باب "في أصل اللغة أإلهام هي أم اصطلاح" من كتاب الخصائص.

6- تفاصيل وافية عن هذا الموضوع في كتاب مايكل كورباليس، نشأة اللغة.

8- لم يسمِّه المؤلف "الفصل الأول" ؛ إنما هي تسميتي؛ على ما تعارف البحث العلمي.

9- أي "العالميات اللغوية" أو "النحو الكوني/ العالمي" حسب اصطلاحات تشومسكي.

10- وقد كنت ممن يؤمنون بالقول بثانوية الوظائف النطقية، على أنني تحولت عنها عند قراءة هذا الكتاب!

11- تفاصيل وافية عن هذه الإجراءات، ص: 141-142 من الكتاب المعروض.

14- البنى النحوية، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، سلسلة المائة كتاب، دائرة الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، الطبعة الأولى، بغداد، 1987.

12- جوانب من نظرية النحو، ترجمة مرتضى جواد باقر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة، 1983.

العولمة والتحديات اللغوية

أ.د.حبيب مونسي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الجيلالي ليابس - سيدي بلعباس

تمهيد: ليس أمام الباحث في شأن التربويات، حين يواجه مسألة تتصل أساسا بالهوية من ناحية وبالطابع القومي من ناحية ثانية إلا التريث في إصـــــدار الأحكام، وتقليبُ الأمور من وجهاتها المختلفة قبل البت في شأن المسألة التي يعالج؛ ذلك أن من المسائل المتصلة بالهوية والقومية ما يجعل البحث فيها ذا سبل متشعبة، تنفتح عادة على خيارات تتجاوز التراث إلى الخيار النفعي الذي يفرض عليه فرضا، وكأن القضية حين تقاس من حيث القيمة إنما تعرض أولا على مدى نفعيتها قبل التأكد من صحتها. وكأننا إزاء موقف براغماتي محض يفرض علينا أن ننظر أولا إلى المنفعة قبل النظر إلى الصحة، ويكون الحكم الذي نصدره في اتجاه القيمة ناشئا من تقديرنا للمنفعة في علاجها للأزمات المعروضة قبل الصحة التي قد لا تعالج شيئا البتة.

ومن ثمة فإننا لا نزعم أبدا أن مثل هذا الفكر سليم من حيث المبدأ، بل إن السلامة التي يتوخاها إنما تأتي من النفع الحاصل أثناء الإجراء وحسب، وكأننا نرجئ، إلى حين، مسائل الصحة والاستقامة إلى أن تصير الأمور إلى نصابها، حينها فقط يجوز لنا أن نلتفت إلى القيمة في تعاليها المطلق.

هذه المعضلة نذوق مرارتها حين نفتح ملف اللغة الوطنية في خضم ملفات مفتوحة من قبل العولمة، وانفتاح السوق، وا لهيمنة التكنولوجية الغربية، فيكون السؤال الذي يطرحه المربي على نفسه، وهو يعاين الواقع المعطى بين يديه، ويحصي عدد التحديات التي فرضتها العولمة عليه، ويلتفت إلى ميراثه الذي مزج بتركات

تختلط فيها الأصالة بالمعاصرة إلى جانب الإرث الاستعماري الثقيل: كيف السبيل إلى المحافظة على العربية؟ وما هي سبل تطويرها؟. بيد أن مثل هذه الأسئلة في بساطتها وسذاجتها في آن تهمل السؤال الجوهري الذي يفترض أن يبدأ به التشخيص أولا، ذلك أننا حين نعاين ظاهرة محددة إنما يتوجب علينا أن نسأل عن موقعها من الظواهر المماثلة أولا، وما مدى هيمنتها أو صمودها أمام التماس الذي يحدث بينها، وحين يتم التشخيص الحسن، وتكشف العلل والأدواء، وتحدد الإمكانات الهاجعة في قلب الظاهرة، حينها فقط يمكننا أن نلتفت إلى الكيفيات التي يمكن استحداثها للمحافظة على الظاهرة وصيانتها.

1- **مشكلة المنهج**: إن من أهم المناهج التي تخصصت في هذا النوع من المعالجة العملية للظواهر – سواء أكانت ظواهر بشرية أم طبيعية- منهج يسمى بالسيبرنطيقية "cybernitic" وقد تحدّدت "السيبرنطيقا" "Cybernétique"على أنّها: «المجال الكامل لنظرية التحكّم والاتصال في الآلة، وفي الحيوان على السواء، وأنّ كلمة التحكم تعني الضبط أو تكاد»[1] وقد فُهمت سيبرنطيقا "نوربرت فينر""N.WIENER" على أنّها تصح في أعضاء الآلات، وكذلك في سلوك الكائنات الحيّة والبشرية، فتصبح الاستدلالات السيبرنطيقية - عندئذ- نوعا من الاستدلالات التي تسمى في الرياضيات والفيزياء: تعميما[2] ومعناها الحرفي: سحب الملاحظات الميكانيكية التي تشاهد في الآلة وسيرها على السلوك الإنساني وتوجيهه، فإذا استطاع الإنسان ضبط الآلة وتحديد تصرفاتها وحصر مجالاتها، فإنّه يستطيع صنع ذلك مع الإنسان ولغته.

ويعود مفهوم "السيبرنطيقا" إلى "أفلاطون" الذي عرّف لفظ "KUBERNETES" بالربّان وبالدّفة، واستعمله لمعنى: فن قيادة الرّجال. وأضحى المصطلح عند "أمبير" "AMPERE" فنّ سير الأنظمة ذات التّعقيد الكبير ومقيادتها[3].

إن الذي يستفاد من السيبرنطيقية في مجال اللغة، هو قدرة هذه الأخيرة على التشخيص والدراسة القائمة على المنفعة والتوجيه. فليس المراد عندها الحديث عن

الهوية والقومية والدين بقدر ما تلتفت أساسا إلى المشكلة في تقاطع إحداثيات الزمان والمكان، أي الواقع كما يعاش فعليا لا كما يتخيل نظريا. ومن ثم أقامت السيبرنيطيقية منهج الفحص على الخطوات التالية:

1- **تحديد الغاية**: فإذا سألنا أنفسنا ما الغاية من فتح ملف اللغة في هذا الظرف المحدد؟ هل مرادنا هو إدخال تغيير معين في المحيط؟ وهل اللغة كما نعيشها اليوم كتابة وتدريسا قادرة على إحداث التغير المنشود؟ إذن فالغاية التي يجب أن يحددها الدرس أولا هي ما مدى فاعلية اللغة التي يمتلكها للتأثير بهـــا في الواقع، تغييرا وتوجيها وقيادة. إذ لا يكفي القرار السياسي والتربوي إذا لم يكن للغة من وجود فعلي قائم في أرض الواقع.

إن تحديد الغاية، وتعيين الخطوات وتسطيرها، عمليات نفعية في أساسها الأول لا يمكن لها أن تفكر في الجانب الغائي، لأنها تواجه تحديا وعليها أن تتولى إزالة العقبات من طريقها للوصول إلى غايتها، فما كان في البحوث القديمة أوليا جوهريا يتحول إلى ثانوي عرضي، وذلك إلى حين يستتب الأمر وتعود الأمور إلى نصابها المثالي.

2- **الإعداد**: إنه التحضير الذي ينتهي إلى إيجاد برنامج عملي لإحداث التحول المنشود، غير أن عملية الإعداد تكتسب خطورتها من حيث كونها العملية التي تقوم على المعطيات الدقيقة السليمة التي تستبعد من حسبانها كل ما يشوش حساباتها من آراء وتوجهات سياسية وغيرها، ذلك لأن العمليات التي تقوم على معطيات التحضير ستكون سليمة إذا كانت مقدماتها سليمة دقيقة، أما إذا كانت المعطيات غير دقيقة، أو كانت عرضة لتشوهات قيمية فإن العمليات كلها ستبوء بالفشل الذريع؛ إن أمثلة ذلك كثيرة في الواقع العربي، وفي شتى مجـــالات المواجهة، سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم عسكرية أم تربوية. لأنها قامت على تقارير مثالية أملتها نزعات سياسية بعيدة كل البعد عن الواقع المعيش.

3- **العزم**: إنه العنصر الأساس في عمليات الإنجاز، وليس العزم إلا رديف الغاية، ووجهها العملي الذي يجسده التحضير الجيد للمشروع؛ إننا حين نستعرض

مسألة اللغة في خضم العولمة، ونجد غايتنا من خلال التأثير في الواقع قصد تغييره، فإننا لن نصل إلى شيء ذي بال من دون **العزم**، لأن كل ما سبق إنما هو مجرد تمثل نظري ومادي للمشروع مفتقر إلى إنجاز؛ والعزم هو الحركة البانية التي تتجه صوب الإنشاء النهائي للغاية.

بعضهم لا يفرق بين العزم **والتنفيذ** في الخطة السيبرنطيقية، والبعض الآخر يريد أن يكون للتنفيذ عنصره الخاص الذي يلي العزم، ويجعله حركة قائمة على العمل والمبادرة، وليس يضر هذا الفهم أو ذاك إذا قررنا أن التنفيذ هو الضلع الثالث لمثلث المنهج السيبرنيطيقي.

2- **اللغة والعولمة**: إذا جئـنا نطبق المنهج الذي عددنا خطـواته مـن قبل، وركزنا على الجانب النفعي فيه قصد الاستفادة من الوضعيات الثقافية والعلمية والتكنولوجية الرائجة في رحاب العالم اليوم، كان علينا أن نتساءل أولا عن بعض المفاهيم التي تؤطر القضية في شموليتها، ذلك أن العولمة اليوم هي الواقع الذي يفرض نفسه على الإنسان.. أي إنسان، في أي بقعة على الأرض.. حتى الإنسان الغربي الذي أفرز العولمة فإنه واقع تحت نيرها، غير أن هذا العملاق المهيمن الطاغي ذا الأوجه المتعددة، والأذرع الممتدة في كل اتجاه يحول الكرة الأرضية إلى دحية صغيرة يستطيع تقليبها بين أنامله كيفما شاء.. نسائله هل فيه شيء يتصل باللغة وماذا يقصد بالعولمة اللغوية، أو هل هناك عولمة لغوية؟ فإذا نظرنا إلى مدلول العولمة الذي يعني جعل ما هو محلي عالمياً، أو الانتقال من المحلية الإقليمية إلى العالمية: «فهل هناك لغة انتقلت من المحلية إلى العالمية، فتجاوزت نطاقاً جغرافياً محصوراً ببلد أو بلدان، لتصبح لغة عالمية يتحدث بها العالم كله على اختلاف لغاته الأصلية ؟ لا شك أن الجواب الواضح هو الإيجاب، ولا شك كذلك أن تلك اللغة الوحيدة التي يصدق عليها ذلك الوصف هي اللغة الإنجليزية.»[4]

إن الإقرار بهذه الحقيقة الواقعية التي فرضتها معطيات التاريخ والحضارة، تجعلنا نعاين الوضع من زاوية لا نخفي فيها عن أنفسنا حجم المسألة التي نود أن نعالجها حين نطرح على أنفسنا السؤال التالي: بأية لغة ندرس أبناءنا إذا

أردنا اللحاق بالركب الحضاري الغربي؟ هل يجوز لنا التخلي عن لغتنا واعتناق لغة التكنولوجيا والتقدم العلمي، حتى لا تقف اللغة حاجزا بيننا وبين منابع المعرفة في منابتها الأصلية؟

وعندما نسجل هذا السؤال المحرج حقا، نلتفت إلى الأقوام التي تعاني مثلنا ثقل الظاهرة اللغوية، والتي لها حظ من التقدم التقني، كيف تسلك إزاء هذا الموقف.. صحيح أن كثيرا من الأمم: «تشعر بهذا الخطر الداهم الذي يمثله تغلغل وانتشار اللغة الإنجليزية، لا سيما تلك الدول التي تعتز بحضارتها، وتنظر بريبة لانتشار الثقافة الأمريكية، ولم تستسلم بسهولة للهيمنة الأمريكية على معظم جوانب الحياة، في معظم البلدان، فهذه فرنسا مثلاً وهي صديق لـــدود لأمريكا، يدعو رئيسها جاك شيراك إلى إقامة:«تحالف» بين الدول التي تعتمد لغات من أصل لاتيني للتصدي بشكل أفضل لهيمنة اللغة الإنجليزية، وذلك لدى افتتاحه منتدى حول موضوع تحديات العولمة »[5].

وليس من قبيل الترف اللغوي أن يتصدى رئيس فرنسا إلى العولمة اللغوية ليقيم في وجهها جدارا لغويا لاتينيا للحد من انتشار اللغة الإنجليزية التي تعصف في أشرعتها رياح الأسواق التجارية والمنجزات العلمية الأكثر رواجا في الأسواق فالتطور الذي تعرفه الإنجليزية ليس متأتيا من كونها لغة راقية كاملة بل يأتيها من كونها لغة التجارة والأسواق والمال، فاللغة اليوم تقاس بالعملة ذات الثقل الملحوظ. وكل لغة تفقد ثقلها التجاري تتحول إلى عملة زائفة، سريعا ما تنحط قيمتها ويتدهور رواجها.

إن الباحثين اليوم يقابلون بين الاقتصاد واللغة مقابلة حية قائمة على مبدأ المنفعة الذي تحدثنا عنه من قبل، ف "فلوريان كوماس" في كتابه "اللغة الاقتصاد" يطرح التشاكل على النحو التالي ناقلا عن "جورج هامان" "G.Hamman" قوله: «النقود واللغة يتسم البحث فيهما بدرجة من العمق والتجريد توازي عمومية استعمالهما، وهما مرتبطان أحدهما بالآخر بشكل أقوى مما يتصور، ونظرية أحدهما تفسر نظرية الآخر. ويبدو أنهما يقومان على أسس مشتركة.»[6] وحين يدعو

الرئيس الفرنسي إلى قيام تحالف لغوي لاتيني، لا يقصد فقد الجانب اللساني وحده وإنما يقصد تحالفا يحرك عجلته الاقتصادية عاملا المال واللغة معا؛ وحيثما دار المال دارت اللغة معه تطورا وتقدما، إنها النظرة عينها التي وجدناها من قبل عنه ابن خلدون حين ربط بين البلاغة والعمران قائلا إن البلاغة تتطور في أمم يتأنقون في عمرانهم، وكأن العلاقة غير منفصمة بين هذه الثنائيات، فإذا كان همنا هو الحفاظ على لغتنا فإنه يتوجب علينا أن نخلق لها رواجا اقتصاديا يعضدها ورواجا علميا يدعمها.

قال الرئيس الفرنسي لدى افتتاحه منتدى في جامعة السوربون جمع بين الناطقين بالفرنسية والإسبانية والبرتغالية إنه: « في مواجهة قوة نظام مهيمن يحق للآخرين حشد لقوى لإرساء المساواة في الفرص وسماع أصواتهم»، ودعا شيراك الناطقين بالإيطالية من الاتحاد اللاتيني إلى الانضمام إلى منظمة الفرنكفونية ومجموعة الدول الناطقة بالبرتغالية والمنظمتين الناطقتين بالإسبانية للدول الأمريكية الأيبيرية والقمة الأيبيرية الأمريكية، أضاف أنه: « من خلال منظماتنا الخمس تصبح هناك 79 دولة وحكومة من كل القارات تمثل 1.2 مليار رجل وامرأة يريدون الإبقاء على لغاتهم»، ودعا شيراك إلى القيام بتحرك في الأمم المتحدة بالاتفاق بين المنظمات الخمس لإقامة: «مشاريع مشتركة» ودافع شيراك عن مبدأ «تعددية اللغات في المجتمع الدولي» ودعا شركاءه إلى: «الاستثمار بقوة في شبكات المعلوماتية» مقترحاً إنشاء موقع للثقافات اللاتينية على الإنترنت . وأعرب أخيراً عن أمله في أن تعترف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) رسمياً بـ «حق التعددية الثقافية» من خلال إصدار «إعلان عالمي يكون بمثابة ميثاق تأسيسي»[7] .

إننا نملك المليار والنصف مسلم، إن القاعدة العددية التي يتحدث عنها شيراك قائمة في العالم العربي قبل العالم الإسلامي، واللسان موحد في لغة واحدة يدعمها الدين والقومية، والثروات كائنة بالكميات التي تكفل لنا الهيمنة والتأثير، إن الذي ينقصنا في هذه المعادلة – على النحو الذي بيناه في المنهج الذي ارتضينا- هو

العزم والتنفيذ، وحين نلتفت إلى مبادرة الرئيس الفرنسي "جاك شيراك" فإننا نلتفت إلى العزم مجسدا في التنفيذ الذي يأتي من أعلى درجات الهرم ليحرك دولاب الاقتصاد واللغة معا في غلاف قومي أو إثني أو لغوي..

3- **اللغة الثانية**: إن من مظاهر العولمة اللغوية الإنجليزية أنها أصبحت اللغة الثانية في أغلب بلاد العالم لا سيما العربية بدرجة أولى، ثم البلاد الإسلامية بدرجة ثانية، يتلوها بذلك اللغة لفرنسية[8]. وبعيداً كذلك عن الإحصاءات الدقيقة التي تقف خلف هذه الحقيقة، فإن نظرة سريعة في مناهج التعليم في العالم العربي ثم الإسلامي تجد مصداق ذلك؛ حيث ينقسم العالم الإسلامي إلى معسكرين: أحدهما - وهو الأغلب- يدرس الإنجليزية لغة ثانية لأبنائه، كما هو الحال في دول الخليج ومصر، والسودان، والباكستان، وبعض دول جنوب شرق آسيا، وأما الثاني فيدرس اللغة الفرنسية، كدول المغرب العربي، وبلاد الشام.

لقد لوحظ أن اللغة الثانية سريعا ما تكتسح اللغة الوطنية إذا كانت مدعومة بالسوق والمنتوج الرائج الموجه إلى الاستهلاك، ذلك أننا حين نعاين السوق ونعدد المنتوجات الوافدة التي تتقاطر من كل حدب وصوب نأسف لواقع اللغة الوطنية، ونشعر بالخوف عليها من الزحف الطاغي الذي لا يمكن أن يقاوم أو يرد، فالمأكول والملبوس والمركوب كلها أدوات تجمل اللغة الوافدة في ثناياها من خلال التسمية والاستعمال، ولا يفلح في درء هذا الزحف التذرع بالترجمة واختلاق المصطلحات لأن الآلة اللغوية لا تساير الوتيرة الاستهلاكية أبداً ولا تجاريها في سرعتها وتحولاتها.

لقد اختارت بعض الأقطار العربية مبدأ المزاوجة بين اللغتين، وإدخال اللغة الوافدة مدخل الخيار الواعي، ورأى آخرون أنها غنيمة حرب يجب استغلالها على نحو خاص، بيد أن هذا الطرح وذاك يخلق في صلب المسألة فجوات لا يمكن سدها بهذه الادعاءات السمجة. بل:« وقد يبدو من الوهلة الأولى أن الازدواجية اللغوية هي تدعيم للثقافة وإثراء لها؛ وهذا من الناحية الصورية صحيح، ولكن من الوجهة الواقعية نرى أن الاختلال الحاصل على نطاق عريض يجعل من هذه الازدواجية

المزعومة أداة هدم لا بناء، لا سيما في حالة عدم حصول توازن من حيث الإجادة والاتقان للُّغة الأم، ففي هذه الحالة تُحدث الازدواجية صراعاً خطيراً قد يؤدي إلى الانفصام الثقافي أو الانسلاخ الثقافي مثلما هو حاصل في بعض الأقطار المغاربية كالجزائر على الخصوص»[9].

يكشف مصطفى حسين أحد المربين العرب[10] - في بحث له عن مدارس اللغات الأجنبية وواقعها في العالم العربي، وخصوصا التجربة الخليجية- عن جملة من المزالق التي أحدثها تواجد المدرستين الوطنية والأجنبية جنبا إلى جنب. سواء أكانت من أنشاء العرب أنفسهم أم من إنشاء غيرهم:

أولا : وضع اللغة العربية : لغتنا الأم، وضعٌ مقلق مزعج إلى أبعد الحدود والدليل واضح ماثل لكل ذي بصرٍ وبصيرة، فطلابنا يعانون ضعفاً مزرياً في لغتهم الأم، وقد بدت الشكوى متزايدة من هذا الضعف، فخريجو الجامعات ضعاف في اللغة العربية، لا فرق في ذلك بين خريجي أقسام اللغة العربية ومعاهدها، وبين غيرهم، والأغلاط اللغوية في الكتب والصحف متفشية، وهذا الضعف ليس في أساسيات اللغة العربية ومهاراتها فقط، بل يمتد إلى معارفها وثقافاتها المتصلة بها. فكيف نضيف إلى ضعفنا في لغتنا الأم ضعفاً في سائر اللغات ؟

ثانيا : نشير هنا إلى رأي فريق من علماء التربية لا يستهان به ؛ فالبعض يؤكد أن ثمة ظاهرةً تسمى ظاهرة: (الاعتماد أو التوافق المتبادل Interdep²endence) بين اللغة الأم اللغة الأجنبية، مما يؤثر في إتقانهما معا؛ فالطفل الذي يتلقى دروساً في لغة ثانية (أجنبية) قبل أن يتقن لغته الأولى لن يتقدم في هذه أو تلك[11].

ثالثا: يقسّم بعض علماء التربية الثنائية اللغوية إلى نوعين: الثنائية اللغوية الطارحة، والثنائية اللغوية الجامعة؛ فالأولى هي تلك التي تسود بين أطفال يتهدد لغتهم الأم خطر الاندثار، وأما الثانية فهي تلك التي تسود بين أطفال تتمتع لغتهم الأم بقدرٍ كبيرٍ من الرسوخ والتفوق، والسؤال : إلى أي النوعين تنتمي الثنائية اللغوية في ظل ما يسمّى بمدارس اللغات ؟ نضيف إلى ما تقدّم حقيقة تربوية لا يختلف حولها

التربويون برغم اختلافهم حول قضية (الثنائية اللغوية)، وهي: (أنه كلما ازداد أساس اللغة الأم رسوخاً، واستمرت في تطورها ازدادت القدرة على اللغة الثانية)[12].

رابعا: يتشبث المتحمسون لمدارس اللغات بمنطق مغلوط معكوس، فالمعلوم من واقع التاريخ الإنساني أن المجتمع لا يحافظ على بقائه في عالم متفتّح متواصل، بالحفاظ على هوية الآخرين والذوبان المطلق فيهم، ولكن بحفاظه على هويته أولاً. وتحصين ذاته ضدّ عوامل الفناء والاندثار، فإن صنع الإنسان العكس، فقد غالط طبيعة الأشياء، ورضي لنفسه أن يكون التابع الذليل، وإذا راجت بيننا اليوم مقولة أن (لا مكان في عالم اليوم لمن لا يتسلح باللغات)، فإن الأصحّ من هذه المقولة أنه (لا مكان لمن يدخل بيوت الآخرين، بعد أن نسف بيته، وأتى على بنيانه من القواعد).

خامسا: نؤكد ونحن مضطرون للتكرار، أننا لا نرفض مبدأ تعلم اللغات ولكن شريطة أن يكون هذا المبدأ مؤسساً على أهداف وثيقة الصلة بوجودنا وكياننا وأصالتنا، ومرتبطاً بخطة مدروسة لا تتجاهل واقع مدارس اللغات. وحصاد هذه التجربة بعد اتساعها واستفحالها على أن نخضع ذلك كله لدراسة علمية فاحصة، تسبر الواقع ونتائجه دون تجاهل أو عصبية.

سادسا: ليس من اللازم اللازب لكي نحقق مبدأ التواصل مع عالمنا وعصرنا أن نترك الحبل على غاربه لمدارس اللغات، وأن يُرهق أبناؤنا وبيوتنا مادياً ونفسيا، إذ يكفي أن ندعِّم مقررات اللغات الأجنبية (اللغة الثانية) في المرحلة المتوسطة(الإعدادية)، وأن نعمل على تطويرها، مع الملاحقة والمتابعة لمقررات اللغة العربية، بالتطوير والدعم المستمر وتدريب المختصين بها: معلمين وموجهين، وإخضاع الكتب المقررة للدراسة الدائمة في ضوء مرئيات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور وسائر من ينبغي الاستئناس بآرائهم من الخبراء وأساتذة التربية.

سابعا: إن قضية (ثنائية التعليم) منذ المراحل الأولى للتعليم (رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية) قضية ما تزال مثارة، والخلاف حولها ما يزال قائماً، فلماذا

نتصرف على أنها قضية محسومة؟ ولماذا هذا التدافع المحموم نحو اللغات ومدارس اللغات.

ثامنا: إن نجاح الأمم يقاس بمبدأ: (التوازن الثقافي) الذي تحققه لنفسها وبقدر هذا التوازن بين كيانها وأصالتها من جانب وثقافات الآخرين من جانب آخر تكون قوتها وقدرتها على العطاء الإنساني الذي يكسبها الاحترام والوجود المتميز بقيت حقيقة أخرى تتعلق باللغة العبرية، فقد استطاع اليهود أن يجعلوا من لغتهم الأم، اللغةَ الدارجة السيّارة: في المدرسة والجامعة، والحقل والمزرعة، وفي كل بلد عاش فيه اليهود، كانوا يتحدثون بلغتهم داخل (الجيتو) الذي حرصوا على أن يصنعوه لأنفسهم، ويلقنونها أبناءهم، فهل نتنكر نحن للعربية، ونذوب عشقاً وهياماً في الآخرين؟ إن العربية أعرق وآصل من العبرية ومن غير العبرية، وأيادي العربية على العبرية وغيرها من اللغات يؤكدها التاريخ. والناشئةُ من أبنائنا أحوج في هذا العصر، وأكثر من أي عصر مضى، إلى أن يرتبطوا بلغتهم حباً وولاءً. والعربيةُ بعدُ ارتبطت بكتاب سماوي خالد، يضمن لها الخلود.

الهوامش:

1- JUDITH. LAZAR. La science de la communication.ed. DAHLEB.1993.Alger.-p:23.

2 -Ibid.p:23.

3 -Ibd.p:23.

4 – هيثم بن جواد الحداد. ملفات العولمة.. العولمة مقاومة وتفاعل. مجلة البيان. العدد: 170. ص:59. شوال 1422.يناير2002.

5 – هيثم بن جواد الحداد. ملفات العولمة.. العولمة مقاومة وتفاعل. مجلة البيان. العدد: 170. ص:59. شوال 1422.يناير2002

6 – فلوريان كولماس. اللغة والاقتصاد. ترجمة أحمد عوض. مراجعة: عبد السلام رضوان. ص:11. عالم المعرفة. الكويت. نوفمبر 2000.

7 – أخبار قناة الجزيرة على الشبكة يوم الثلاثاء، 1421/12/25هـ الموافق 2001/3/20م، وجاء في الخبر : أن الاحتفال بيوم الفرنكفونية الدولي في القارات الخمس (55 دولة) بدأ اليوم الثلاثاء، وهو نفس يوم انطلاق حركة الفرنكوفونية العالمية قبل 31 عاماً، وجاءت الدعوة تلبية لنداء المنظمة الدولية للفرنكوفونية التي يترأسها الأمين العام السابق للأمم المتحدة بطرس غالي، وتضم 55 دولة من الناطقة كلياً أو جزئياً بالفرنسية وتمثل نحو 500 مليون نسمة عبر العالم، وتم إنشاء الوكالة الحكومية للفرنكوفونية في 1970/3/20م في نيامي عاصمة النيجر، بمبادرة من ثلاثة رؤساء دول أفارقة هم الرئيس السنغالي ليوبولد سيدار سينغور، والرئيس التونسي الحبيب بورقيبة، ورئيس النيجـــر ديوري، وكانت هذه الوكالة تدعى لدى انطلاقها : (وكالة التعاون الثقافي والتقني) وضمت 21 دولة عملت على إرساء قواعد لمجموعة فرنكوفونية «قادرة على إسماع صوتها في إطار الحـــوار العالمي»، وتعتبر الوكالة الفرنكوفونية المحرك الأساسي للمنظمة الدولية للفرنكوفونية، وهي تعد برامج مساعدة وتدريب في القطاعات اللغوية والثقافية والقضائية وفي مجال الإنترنت

8- انظر : مثلاً الإحصاء الوارد في موقع http : // www / krysstal / om/english / html

9- خميس بن عاشور. الازدواجية اللغوية والمرض الثقـافي. مجلـة البيـان. ع:158. ص:114. شوال1421. يناير2001.

10- انظر مصطفى حسين. أطفالنا ومدارس اللغـات الأجنبيـة. مجلـة البيـان. ع:122. ص:18. شوال1418. فبراير1998. الكويت.

11- انظر : الطفل العربي واللغات الأجنبية (سلسلة عالم العربية، الرياض 1993م)، تأليف د ناديـة أحمد طوبا، ص 39، 83، دار النشر الدولي بالرياض.

12- م. س. ص: 39، 83.

تدريس الترجمة بالجامعة الجزائرية

د / سعيدة كحيل
قسم الترجمة– جامعة عنابة

الكلمات المفاتيح: تدريس الترجمة، التاريخ اللغوي، الكفاءة اللغويـــة الكفاءة الترجمية، الازدواج اللغوي، وحدة الترجمة.

تقديم: إن التطرق لموضوع الواقع اللغوي في الجزائر يطرح إشكالات تاريخية وسياسيـة ولغوية متشعبة، مرتبطة بتداعيات الماضي والحاضر، وإن مواجهة هذا الواقع بالتحليل نظرا للانتماء والمعايشة يقتضي **الجرأة والموضوعية.**

وسنحاول في هذه الدراسة تسليط الضوء على **واقع تعليم الترجمة** باعتبارها جزءا من هذا الواقع اللغوي دون التركيز على طبيعة الأحداث، بل بتحليل الواقع ومرجعياته التاريخية.

تثير مسألة تدريس **الترجمة في الجامعة الجزائرية** جملة من الإشكالات المتعلقة بالأسباب والأهـداف، وارتباطها بمستوى الطلبة في اللغات، وطبيعة الإعداد اللساني والعلمي والبيداغوجي للأستاذ والطالب على السواء، وقابليات التلقي عندهما ونوع الكفاءة المطلوبة .

RESUME

L'enseignement de la traduction exige au préalable, une planification méthodique et une conception scientifique en se référant à la didactique des langues et par suite, à la didactique des disciplines.

En exploitant les théories, les méthodes, les techniques et les outils linguistiques, on aboutit à la « formation » de la compétence linguistique et traductive. Cette approche expose

les objectifs de l enseignement de la traduction a l université algérienne depuis l indépendance jusqu'au nos jours. Nous proposons également des solutions aux difficultés de la formation.

1- تدريس الترجمة في الجزائر قبل سنة 1962: يكشف الواقع اللغوي في الجزائر عن الخلفية التاريخية لتعايش اللغات من خلال التعايش مع الآخر، ولقد تأسست المؤسسات الفرنسية الأولى لتجسيد تعليم لغتها للجزائري قبل 1962 وبتاريخ 30 سبتمبر1850[1]، وتشعبت هذه المؤسسات إلى أقسام متخصصة في تكوين مزدوجي اللغة (الفرنسية والعربية).

وأول قسم من هذا النوع كان في المدية ثم في البليدة وأخيرا في الجزائر العاصمة سنة 1859 ليلتحق به آخران في تلمسان وقسنطينة. ويحصل الطلبة في نهاية تكوينهم على شهادات لتعليم اللغتين بناء على عملية النقل من العربية إلى الفرنسية، حتى سرى الاعتقاد وفق هذه المرجعية أن الفرنسية هي اللغة الأم للجزائريين، وتجسد ذلك في المحاولات المستمرة لتكوين الإطارات في تخصصات دقيقة كالطب باللغة الفرنسية طبعا.

وبالرجوع إلى تاريخ "الجزائري" اللغوي في هذه الحقبة نلمح تمسكه بلغته العربية باعتبارها لغة الهوية وحضور الأمازيغية على ألسنة مجموعات كلامية، وكان لهذا الوضع تداعياته السياسية واللغوية والثقافية على المتعلم الجزائري في المراحل القادمة.

2- تدريس الترجمة سنة 1962:

2- 1- العربية لغة رسمية: عندما استقلت الجزائر سنة 1962، كانت الفرنسية لا تزال حاضرة في النظام التربوي، بل كانت بالضرورة لغة التعليم؛ وفي هذه الفترة طرحت بحدة مشكلة السياسة اللغوية في الجزائر، وتأسست شرعية العربية لغة رسمية لتكوين الإطارات في مجال التعليم، وتضافرت الجهود لخدمة

هذا الاختيار، وعرفت عملية التعريب حركة حثيثة لتأصيل لغة الهوية، وأنجزت الدولة مشاريع كبرى لجعل العربية لغة التعليم. فهل أقصيت اللغة الفرنسية من الاستعمال؟

إن الإيمان بضرورة النقل المعرفي إلى العربية، وحضور الفئة التي تملك اللسان الفرنسي في موقع السلطة، بالإضافة إلى التأثيرات السياسية والإعلامية، كان وراء تعدد المناخ بمبادرة تأسيس المدرسة العليا للمترجمين (l'unisco). وقد قامت اليونسكو اللغوي على غرار المدرسة العليا للمترجمين في جامعة باريس.

وبهذا أسست في الجزائر العاصمة سنة 1963 أول مدرسة للترجمة تعنى بتطبيق هذه الثلاثيات:

- الترجمة من العربية إلى الفرنسية ثم الانجليزية .
- الترجمة من العربية إلى الفرنسية ثم الاسبانية.
- الترجمة من العربية إلى الفرنسية ثم الألمانية.

إن هذا التطبيق يراعي الانطلاق من اللغة الأم وهي العربية إلى الفرنسية كلغة أجنبية أولى ثم بقية اللغات، كالإنجليزية والاسبانية والألمانية.

2- 2- سياسة التعريب سنة 1970 والترجمة: كانت الحاجة لترجمة النصوص الرسمية من الفرنسية أساس تكثيف المساعي لنشر تعريب المؤسسات في الجزائر وكان على الأساتذة الذين تم تكوينهم في مرحلة ما قبل 1962 بذل الجهود في تعريب الإدارة الجزائرية.

وقد أحدث وزير الداخلية آنذاك مكاتب ترجمة في كل إدارة وزارية لترجمة الوثائق، أما (L'OUA) على الصعيد الدولي فقد فتحت مسابقات في مستوى تنظيم الوحدة الإفريقية والجامعة العربية ومكتب الأمم المتحدة بجنيف لتكوين المترجمين المتخصصين في اللغة العربية والفرنسية.

وعن واقع التعريب في الجامعة الجزائرية ترسم خوله طالب الإبراهيمي هذا **الجدول:** [2]

Niveaux d'arabisation du corps enseignant

niveaux	Sans sciences sociales Médicales et vétérinaires	Toute filières confondues
Niveau fort	10%	18%
Niveau moyen	35.5 %	31%
Niveau faible	52%	45.5 %
sans	2.3%	5.3%

Répartition en pourcentage des niveaux

filière	fort	moyen	Faible	ND	total
Sciences exactes	11.5 (12)	37.2 (38)	49.0 (50)	2.3	100
Technologie	9.3 (10)	35.5 (36)	53.3 (54)	1.9	100
Sciences médicales Et vétérinaires	7.4 (8)	17.2 (17)	75.4 (75)	- - -	- - -
Sciences biologiques	8.9 (10)	32.1 (32)	55.7 (56)	9.3	100
Sciences sociales	37.6 (40)	22.6 (30)	26.9 (30)	12.9	100
total	18.6 (40)	31.2	- - -	5.3	100

تحتل العلوم الاجتماعية مرتبة الصدارة من وصف هذين الجدولين في الخطة المرسومة لتعريب التعليم.

3- **الجامعة الجزائرية وتدريس الترجمة :** تدرس الترجمة في الجامعة بمرحلة التدرج كاستمرار لتعليم الفرنسية والانجليزية الذي انطلق في المدارس، أما في مستوى ما بعد التدرج فقد أدرجت الترجمة مادة لتأطير أعمال البحوث، وابتداء من

سنة 1994 أصبحت الترجمة تدرس كتخصص في أكبر الجامعات الجزائرية ومنها جامعة عنابة ولها شهادة خاصة، ومادة أساسية في جميع أقسام الجامعة مهما كان نوع التخصص، ولها علاقة كبيرة بمحاور المواد الأخرى.

ونضرب مثالا على تلك المحاور المواد في تخصص ليسانس اللغة العربية وآدابها، نظرا للخصوصية، فبالإضافة إلى تدريسها كمادة في سنوات التدرج الأربعة وفي السنة الأولى ماجستير، فإن لها علاقة بمحاور مادة اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية وعلم الأسلوب التفاضلي وعلم المصطلح وعلم الأسلوب ونظرية الأدب والأدب المقارن والأدب الأجنبي وتحليل الخطاب والسيميائيات، حيث يلجأ الأستاذ في إعداد المادة إلى ترجمة مصطلحات وتعريفات في التخصص، ونشير إلى المساعي الكبيرة التي تبذل في مخابر البحث في جامعة عنابه لانجاز مشاريع البحوث في الترجمة، وخاصة ترجمة القواميس الفرنسية إلى اللغة العربية [3].

ومن الركائز الكبرى لتدعيم تعليم الترجمة والتأليف فيها، مركز الترجمة والمصطلحات العربية في الجزائر الذي صدر في بإنشائه مرسوم في الجريدة الرسمية بتاريخ 27 ماي 1986، ومهمته نقل المعارف والثقافات إلى اللغة العربية وإصدار قانون خاص بالترجمة.ومن أهم الجامعات الجزائرية التي تدرس الترجمة في أقسام مستقلة جامعة الجزائر وجامعة مولود معمري بتيزي وزو وجامعة وهران وجامعة عنابة وجامعة قسنطينة، كما تشرف الأستاذة الدكتورة إنعام بيوض على المعهد العالي للترجمة ومقره الجزائر، ومهمته إعداد كفاءات تشرف على تدريس الترجمة بالجامعات العربية وغير العربية وترجمة الآثار العلمية - بالدرجة الأولى- من لغات أخرى إلى العربية، حيث تعاني الجامعة الجزائرية من نقص التأطير في تدريس هذا التخصص

.**4- أهداف تدريس الترجمة بالجامعة الجزائرية:** إن تعليم الترجمة مبرمج في الجامعات العالمية كلها وفي مدارس متخصصة ولكن طبيعة التكوين تحددها الأهداف حيث تتراوح مدة التكوين عادة بين 4 إلى 5 سنوات تخضع كلها للتجربة والتطبيق، وتتطلب إمكانات مدروسة، تقول كرستين دوريو [4]

«une réflexion sur l'enseignement de la traduction ne saurait se limiter à relater une expérience, si réussite soit- elle pour préconiser la réplication….il y a plusieurs formes de l'enseignement de la traduction…de plus, tout enseignement présuppose des moyens humains et matériels qui ne sort pas les mieux repartis. »

لتعليم الترجمة في الجامعة دور بيداغوجي ثنائي، فهي من جهة تراقب معارف اللغة الأم، ومن خلال تعليم تمارين الترجمة تتلاقى لغتان في دراسة تقابلية تسمح بتعلم اللغة الأجنبية، لأننا ونحن نطلب من الدارس أن يترجم نصا فإننا على يقين أنه حقق حفظا للمفردات المتقابلة، واستثمر قواعد النحو بالتقابل التطبيقي، ويمكن له أيضا أن يكون معينا لأستاذ الترجمة على معرفة نجاعة طريقته في التعليم، وكلما حقق نتائج حسنة وفي مدة قياسية كلما كان حكم الأستاذ على الطريقة إيجابي، مما يسمح بتكرار الإجراء وتطويره.

ومن جهة **الهدف العام**، تدخل برمجة الترجمة في الجامعة الجزائرية كتخصص مستقل وكمادة في تخصصات أخرى مراعاة لتوجهات الدولة وقراراتها السياسية واللغوية لتكون هناك مجاراة للتغيرات العالمية ضرورية.

4- 1- الأهداف العامة لتدريس الترجمة: إن السؤال الذي يطرح هو: لماذا ندرس الترجمة بالجامعة وهذا من باب الطرح العام؟

إن الاهتمام بتعليم الترجمة، منذ سنة 1994 إلى يومنا هذا، ومن خلال البرامج المقترحة [5]، دليل على وجود خطة نظرية وعملية.

إلا أن تأثير المنظومة التعليمية العالمية في وضع البرامج واقتراح مواد جديدة بفعل التقدم العلمي واللساني يفترض العودة لمرجعيات ثقافية ولغوية مختلفة وبالتالي لابد من التعرف على لغة الآخر وثقافته، وهذا في رأيي سبب وجيه لتدريس الترجمة في الجامعة، إلى جانب تدريس اللغات الأجنبية الفرنسية والانجليزية واللغة

الأصلية العربية والتخصصات العلمية، دون مراعاة التنسيق بين هذه المواد التي تحضر لدرس الترجمة أو ما يسمى وحدة الترجمـة.

إن وظيفة الترجمة عامة وفي التعليمية خاصة تثير تساؤلا يتعلق بأهداف تدريس الترجمة في الجامعة، وهنا تطرح مسألة علاقة الذات بالآخر، لأن الترجمة تمثل **العبور والالتقاء والتجابه والتلاقح والتقارح عبر قراءة النصوص** التي كانت مستهلكة في لغة واحدة، وعبر الترجمة صيغت من جديد وتحولت الصياغة إلى ميلاد آخر، وهو جوهر عملية تدريس النصوص بالترجمة؛ فكل من لا يهتم بما كتبه الآخر الأجنبي عنه ولا يسعى إلى تملكه **يمـوت بذاته وبجهله**، ومن لا يهتم بممارسة الترجمة **جاهل بعملية التعبير** ذاتها فالترجمة جسر يمكن اجتيازه لاحتضان الآخر؛ وبرغم الصعوبات التي يطرحها تعليم الترجمة كمادة في قسم اللغة العربية وآدابها، إلا أنها تشكل مناخا للعلاقة بين **الفكر واللغة**، بين **حرفية المعنى وتأويله،** وبهذا يجد الأستاذ والطالب نفسيهما في **مجال استهلاك المعارف في أصولها،** ويقعان تحت سحر الآخر، وصدق "إرنست رينان" حين أكد أن العمل المكتوب لم ينشر إلا جزء منه ولن يكتمل النشر إلا بالترجمة.

لقد فتحت **المدرسة الجزائرية** منذ البداية النوافذ على **الآخر،** وحاولت حماية البيت العربي من هذا **الآخر الفرنسي** خاصة، الذي ربطتنا به علاقة صراع ومقاومة فالآخر صورته لا تخلو من المفارقة عند المتعلم الجزائري، فهو المحتل الظالم، وهو أيضا مركز الإشعاع الفكري والاقتصادي، حين يقرأ البؤساء والبحيرة وحين يستهلك البضائع الفرنسية، وهذه المفارقة في حد ذاتها تميز اللغة العربية عند الطالب الجزائري في قدرتها على نقل المضامين الأخرى، خاصة الثقافية التي أخضعته لخصوصيات داخل الصراعات السياسية " مما أنتج خطابا متميزا هو **خطاب المثاقفة**" [6]، إذن فإن تدريس الترجمة يكون لبناء الذات، وليس فقط بسبب التأثر بالمقررات العالمية.

إذا انطلقنا من المبادئ العامة لتدريس الترجمة كمادة، يمكن إثبات أن الهدف أيضا ليس تنمية القدرات الترجمية بالدرجة الأولى، بقدر ما هو **اكتساب**

آليات الكفاءة في لغتين، و**ترقية المعارف،** وأن نخلق في الدارس هذه المهارات : كيف **يفكر** وكيف **يتعلم** وكيف **يستثمر** ثم **ينتج ويبدع.**

«L'objectif n'est pas de traduire mais, à travers la traduction, d'acquérir et s'asseoir les compétences linguistiques, d'affiner les connaissances, d'apprendre à apprendre et à réfléchir » [7]

إن انتشار المفاهيم العلمية باللغة العربية، ومحاولة امتلاكها، وتأسيس الحوار مع الآخر بدل الصراع معه كل ذلك أنجز مشاريع معلوماتية شاملة للكتب العلمية باللغتين الفرنسية والعربية، وكلها تهدف إلى إيصال الاستفادة منها في الدراسة الجامعية عبر الترجمة [8].

إن الأهداف المنهجية تنزع إلى تمثل المفاهيم والاستراتيجيات، وتطوير بعض المظاهر المعرفية والنفسية التي تسمح له خلال التكوين الجامعي من قراءة النصوص الأصلية، وهي مرتبطة بالمقاييس المدرسة في القسم، والتي لها مرجعيات ثقافية باللغة الفرنسية والإنجليزية.

ولأنني عايشت تدريس بعض مواد التخصص في الترجمة فسأقدم هذا الوصف العام للمحاور التي تركز على التكوين في اللغات أكثر من الترجمة، ويتعلق الأمر بمواد التحسين اللغوي ولغة الاختصاص واللغات، بينما تحظى مواد التخصص المباشر بحجم أقل كمنهجية الترجمة ونظرياتها وتقنياتها، ويغيب التربص الميداني في الغالب إلا ما كان بفضل تشجيع بعض الأساتذة للطلبة المتحمسين لانتزاع مكان لهم في سوق الشغل، إلا أن الإشكال الكبير هو ضعف كفاءة الدارس اللغوية الترجمية على السواء.

4- 2- التاريخ اللغوي : إن وصف التاريخ اللغوي للدارس بالجامعة في هذا التخصص لا يتم إلا بالرجوع إلى الوثائق الرسمية قبل حصوله على شهادة البكالوريا، وهو وصف عام يتعلق بالمعدلات المحتشمة في امتحان البكالوريا في تخصص اللغات أو العلوم الإنسانية أو بعض التخصصات العلمية التي لم يحرز فيها الدارس على التخصص المناسب فيضطر لدراسة الترجمة.

لذلك ندعو إلى وضع استراتجيات للتوجيه في هذا التخصص، كأن يسبقه إعداد لسنتين جذعا مشتركا في اللغات، ثم التوجه إلى الترجمة الشفوية أو التحريرية، وقبل المرحلة الجامعية لابد من إعداد مرحلي لممارسة الترجمة في مستوى وحدات التدريس وتثمين رغبة الدارس.

وفي التعليمية نعرف جيدا نتائج ذلك على المردود وتلبية الحاجات، وإذا حاولنا البحث عن الأسباب في هذا المستوى المتدني للطالب الجامعي نجده يمتد في تاريخه اللغوي، ورغم أنه يعيش في وسط يشجع على تعلم اللغات، حيث مارس الجزائري التعدد اللغوي منذ زمن قديم، إلا أن الصعوبات بل وحتى الإعاقات اللغوية ليست مرتبطة باللغــة الأجنبية ومهاراتها بل وحتى بلغته الأم.

يمارس الجزائري يوميا في وسطه العائلي حوارا **متعدد اللغة**، وحين يدخل المدرسة تستعمل الأيادي الصغيرة الاختلاف بانتظام؛ فهذه يد واحدة لكتابة اللغة العربية والفرنسية، مرة من الجهة اليمنى وأخرى من الجهة اليسرى، وكل لغة لها كتبها وتمارينها واختباراتها، وتتشعب اللغات أكثر في تعليمه المتوسط والثانوي، و**يمارس يوميا نقل المفاهيم العلمية**[9]، ورغم ذلك تجده في المرحلة الجامعية يقف على **هامش هذه التجارب اللغوية.**

فما هي الأسباب الكامنة وراء تردي المستوى؟

إن طبيعة التعليم الذي خضع له الطالب الجزائري في تاريخه اللغوي يكشف عن نقائص كثيرة متراكمة؛ "فإذا كان التلميذ الفرنسي مثلا يتعلم في كتابه المدرسي التحضيري في سنة 1966، 112 اسما للحيوان، فالتلميذ الجزائري يتعلم 44 فقط، وبالنسبة لأسماء النبات فالعدد 95 مقابل 22، وأما أسماء جسم الإنسان فعددها 50 مقابل 11، أما عن أسماء الأشياء فـ 370 مقابل 106، وعن الأفعال 444 فعلا مقابل 250، وفي المجموع يتعلم التلميذ الفرنسي 1333 مفهوما جديدا في حين يتعلم الجزائري 527 فقط" [10]، وهذا يعني أن مستوى التعليم في اللغة الواحدة غير متكافئ، وأن الإعــداد لامتلاك ناصية الكلام ينقصــــــه الكثير، ويتطلب **رسم خريطة التعليم من** جديد، ذلك أن المتعلم الجزائري تنقصه

آلية اكتساب مهارات اللغة العربية لأنه لم يتعلمها عبر مراحل التعليم بطريقة صحيحة.

إن الدعوة إلى تنفيذ ميزتي الانتقاء والتكامل في تعليمية مهارات اللغة العربية من صميم الفكر التأصيلي، الذي نعود فيه إلى طبيعة اللغة العربية في خصائصها المتكاملة وفي هذه العودة تميز لها؛ ويخدم هذا التنفيذ الواقع اللغوي للمتعلم الجزائري في مختلف الأطوار التعليمية، والذي يعاني من صعوبات التمكن التلقائي من اللغة، وإذا كان بعض الغيورين على العربية ينادون بتفعيل دورها في المحافل الدولية وإعطائها بعدا علميا وعالميا [11] وهو مطلب نبيل، فالحاجة أيضا تتطلب تفعيل دورها عند مستعمليها داخل أوطانها، والتمكن من مهاراتها والتشبث بها لأنها لغة الهوية[12] واللغة التي ترتبط بخصوصيات المتعلم العربي أيضا.

إن تعليمية مهارات اللغة العربية في ضوء انتقاء النظريات والطرائق والمناهج والوسائل، وبناء التكامل في العبور من الاستماع إلى الحديث والقراءة والكتابة يسمح بتذليل صعوبات تعلم اللغة العربية.

لقد حاولنا في عرضنا للأمثلة التطبيقية أن نسهم في تأكيد التمكن التلقائي من العربية إذا كان الفكر العلمي الشمولي يراعي هاتين الميزتين، وبما أنها تنتمي إلى فصيلة اللغات المتصرفة فهي لا تحلل بتقطيع الكلام إلى "flexionnelles" أجزاء، يتجلى ذلك مثلا في ظاهرة الاشتقاق[13] ويمكن أن تنسحب هذه الصفة على جميع خصائصها، ولهذا استفدنا في تعليمية مهاراتها .

إن وضع **المحتويات** المناسبة **للعربية الوظيفية** عمل يشرف عليه فريق الذخيرة اللغوية، الذي من شأنه أن يدعم تحصيل المعلومات الكافية عن الكلمة العربية المناسبة للتعليم، من حيث جذورها وأساليبها ومدى ارتباطها بالمفاهيم الحضارية والعلمية بكيفيات منظمة وغير مكلفة [14].

وإذا كنا نتكلم عن التكامل في هذا العمل الموسوعي، فإننا نرجعه هو الآخر إلى طبيعة التفكير العربي الشمولي.

إن الحاجة اليوم في ميدان تعليمية اللغة والترجمة تفرض الوصول إلى التصـــورات الصحيحة لتحقيق **الاستعمال والممارسة** الصحيحة للغـة.

إن مستقبل اللغة العربية في مشاركة اللغات العالمية للوصول **إلى تمثل المعـــرفة وإنتاجها**، سبيله في ذلك ترقية مهاراتها ومقايستها بمهارات اللغات الأخرى التي تتعايش معها، ولا يتم ذلك إلا بدراسة معمقة تفترض الوجود والتعايش مع الآخر وليس أفضل من التعليم لتجسيد هذه الفكرة.

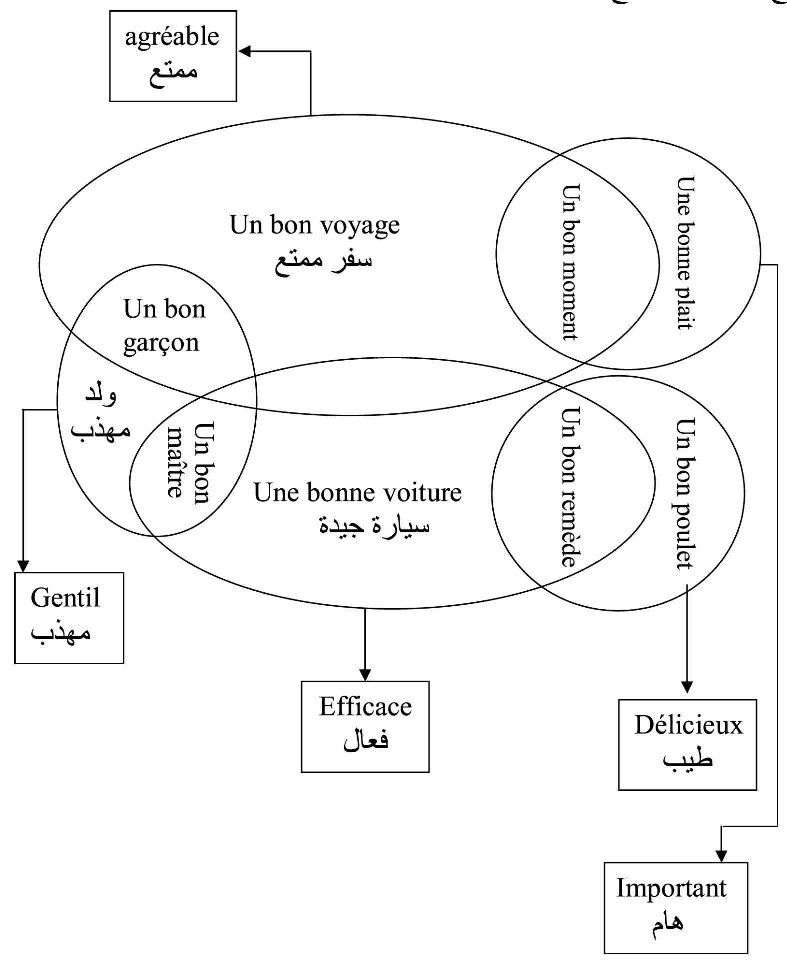
إن هذا الجهد للاهتمام بمهارات اللغة العربية ضروري لتحضير الدارس لدرس الترجمة، لأنها لغة الترجمة الأصلية حسب القانون والعلم، وعليه أن يخضع في تعلم اللغة الفرنسية لرؤية جديدة في امتلاك مهاراتها **اللغوية العقلية والأدائية،** فلا يمكننا أن نتكلم عن نقص هذه المهارات عنده في اللغتين إذا لم نؤكد على متابعتها في تاريخه اللغوي، وبالإضافة إلى هذه المهارات، على الأستاذ أن يعمد إلى المهارات **الترجمية** في تعامله مع الطالب والنص[15]، خاصة ما تعلق بالقراءة الترجمية التي تختلف عن القراءة العادية، من حيث تقسيمها إلى قراءة **انطباعية واستيعابية** تبنى على **خلفية مناهج علم النص وتحليل الخطاب،** كذلك الأمر بالنسبة للكتابة التي يفترض فيها معرفة خصائصها في اللغتين، حتى يتسنى للطالب **تحرير النص** الهدف بطريقة صحيحة.

إن التحكم في المهارات الأدائية الإنتاجية للغتين لا يكفي امتلاكها، بل يجب أن يتوفر الفهم والإنتاج اللغوي.

« Maîtriser une langue comme instrument de communication, ce n’est, à l’évidence, pas seulement être capable de lire et d’écrire correctement des phrases. Il faut être capable de comprendre et de produire des combinaisons d’actes de langage corespendant aux intentions des participants d’un évènement de communication et appropriés à la situation d’interaction »[16]

ويتم هذا **الفهم والإنتاج في سياق تواصلي** بين لغتين، فحين تقابلنا مفردات لها استعمالات لها معانٍ مختلفة بالفرنسية ويقابلها -bon- خاصة في النص المصدر

كلمة الاختلاف نفسه في الاستعمال العربي، فالسياق يسهل كثيرا عملية الانتقاء والإنتاج، كما يوضح هذا الشكل الكلمة في تقاطعاتها السياقية:



الشكل (1): يبين استعمالات الكلمة في تقاطعاتها السياقية.

إن حضور لغتين على الأقل في المدرسة الجزائرية نتج عنه ظهور وضعيات لسانية خاصة، وبالنظر إلى الواقع اللغوي للمتعلم الجزائري سندرسها من جهة تأثيرها على تعليمية الترجمة سلبا وإيجابا، ومنها وضعية التهجين والازدواج اللغوي الذي نتج عن تعلم لغتين على الأقل في المراحل الدراسية المختلفة، وكيف أن برمجة اللغة الأجنبية لم تخضع للشروط العلمية الضرورية، لا من حيث التوقيت

المناسب، ولا مـن حيث تدريس الاختلاف بين اللغتين ولا حتى بإعداد كفاءة المدرس والدارس فالمشكلة لا تكمن في تدريس التعدد اللغوي وإنما في مستوى التخطيط والتنفيذ.

5- الازدواج اللغوي وتدريس الترجمة: من المعلوم أن اللسانيات لم تهتم بظاهرة الازدواج اللغوي إلا في إطار شرح التطور اللغوي، لأن اللغة هي موضوع هذا العلم وليس الإنسان؛ أما علم النفس فيدرسها على أنها مصدر التأثير على مسار العقل البشري، إلا أن علم الاجتماع اعتبر الازدواج اللغوي عنصرا من عناصر تداخل الثقافات، ونلاحظ أن كل هذه العلوم درست الازدواج اللغوي كظاهرة ثانوية وليس كغاية في حد ذاتها، وعن المفهوم اللغوي للظاهرة قدم "بلومفيلد" تعريفا لظاهرة «bilinguisme» ربطه بتكلم لغتين كاللغة الأم [17]، ولقد أصبح الازدواج ظاهرة عالمية بناء على وجود هذه العناصر الأربعة:

- عدد اللغات في العالم وتفريعها.
- الحاجة إلى اللغات الوطنية.
- حقل عمل اللغات العالمية.
- الحركات الشعبية.

فمن حيث العدد، يوجد عدد كبير من اللغات أكثر من البلدان التي تتبناها ونتج عن ذلك سيطرة اللغات على بعضها البعض، ويحدد ماكي [18] الأسباب التي تحدث هذه الظاهرة والتي يمكن قياسها على الجزائر، منها **التبعية اللغوية؛** ففي كثير من البلدان يستعمل المثقفون فيها لغتين على الأقل، لأن البلدان المتقدمة تسعى إلى تعليم عدد كبير من اللغات لامتلاك العلم والثقافة بالمراجع الأجنبية، وقد تكون الحدود السياسية مرتبطة بالحدود اللغوية كحالة الاستعمار في الجزائر، إلا أن الاستقلالية اللسانية للبلد خدمتها قوة اللغة العربية بمرجعيتها الدينية، وفي هذه الحالة نجد استعمالا للغة الأجنبية ولكن ليس بقوة اللغة الأم.

وتخلق وضـعية الازدواج اللغوي في المدرسـة الجزائرية ما يسمى [19] (langue mixte) اللغة المزيجة، حيث برمجت اللغتان في المقرر الدراسي بطريقة غير مدروسة، ما أثر على أداء كل لغة على حده.

ومن التأثيرات المباشرة ما تعلق بالجانب الفكري حيث يصعب على المتعلم خلق انفصال كلي بين اللغتين، وفي هذه الحالة تمارس اللغة الأجنبية أو اللغة الأم نفوذها على الأخرى.

إن التعليم المزدوج مشكل يثير في غالب الأحيان تداعيات يصعب التحكم فيهـا، [20] وتزداد الصعوبة إذا لم يتم تدريس الاختلاف ومراعاة خصائص المجموعة الدراسية التي تتعرض لنظامين لغويين مختلفين محدثا التفاوت في فهـم المقررات؛ فإذا أردنا الاستفادة من إيجابيات التعليم المزدوج علينـا إعداد طرائق خاصة وتكوين أساتذة يراعون التعدد والازدواج اللغوي، ويمكن استغلال المواد العلمية والأدبية لتعليم اللغتين في آن واحد، فمثلا يمكن استغلال ترجمة **التعريفات** بلغتين وكذلك **المصطلحات**.

ويجب التفريق بين **التداخل** و**الاستعارة اللغوية،** حيث يتعلق المجال الأول **بالـكلام** والثاني **باللسان** كما أن والأول **فردي** والثاني **جماعي، نظامي**.

يقول ماكي:

« Dans l'**emprun**t linguistique, nous avons affaire à l'intégration dans le système, on utilise des éléments d'une langue comme s'ils faisaient partie de l'autre » [21]

وعملية الاستعارة تحدث خارج اختيارات الفرد الإرادية، أما التداخل فهو في علاقة مع الفرد الواحد وكيفية أدائه للغة في علاقة مع اللغة الأخرى.

وله مستويات كثيرة يوضحها هذا الجدول[22]:

التداخـــــــل			interférence	
اللغة	الأم	L.M	اللسان	Langue
اللغة	الأجنبية	L.E	اللهجة	Dialecte
			الشكل	Forme
			الأسلوب	Style
			السياق	Contraste

والمستويات التي يحدث فيها التداخل هي:

1- الثقافية 2- الدلالية 3- المفرداتية4- التركيبية 5- الصرفية .

إن مناخ التعدد اللغوي في الجزائر لا يراعي الإفادة(utilité)، أي تدريس ما نحتاجه من اللغة مع التفريق بين استعمالنا لها لهذه الحاجة وبين كونها لغة **الهوية** وهذا يفرز مشكلة خطيرة هي **التداخل الثقافي،** حيث توجد عدة مفاهيم خارجية عن اللغة تؤثر في عملية النقل بين اللغات، ونلمح هذه الظاهرة في درس الترجمة، حيث يعجز الطالب عن إيجاد المقابل المفاهيمي، لذلك لابد من معرفة اللغة عبر علاماتها ودلالاتها وتركيبها مرتبطة بالمعرفة العميقة بثقافاتها؛ وتقوم على عاتق اللغويين والمترجمين" مسؤولية إيجاد مصطلحات لها محتوى ثقافي في اللغة الهدف تقترب من اللغة الأصل وعبر ممارسة الترجمة يخلق جسورا بين ثقافتين" [23]، هذه الممارسة تصبح سلاحا ذا حدين عندما يتعصب الطالب للغة المنشأ وينقل ما يختلف عن ثقافته بطريقة يشوه بها الأصل.

إننا نمارس يوميا التداخل الثقافي، ويواجه طلبة الجامعة في درس الترجمة جملة من التأثيرات السلبية الناتجة عن التداخل اللغوي والثقافي فهم :

1- لا يهتمون **بالسياق**، في اختيارهم للمرادفات اللغوية من القاموس فهم يستعملونها في الترجمة دون أن يتأكدوا من أنها هي المقصودة في سياق النص

وما اختاره لها الكاتب من معنى خاص، وخاصة مصطلح لغة التخصص، إذ يصفه نيومارك بالحرباء لتموهه حسب نوع النص.

2- يميلون إلى **الترجمة الحرفية** مبنى ومعنى، حتى وإن كانت (traduction littérale)، هذه الترجمة لا تراعي الاختلاف التركيبي والسياقي خاصة إذا كانت لغة النص الأصلية هي الفرنسية، والنقل إلى لغته الأم وهي العربية حيث تكون مشكلة فهم **المعنى السياقي** عسيرة عليهم.

3- يصعب على الطلبة في درس الترجمة انجاز تمارين **النقل المعجمي**، وهذا يرجع إلى محدودية المعرفة اللغوية للعربية والفرنسية في آن واحد.

4- في نقلهم للتركيب عن النص الأصلي إلى النص الهدف يفرضون **بناء الجملة** الفرنسية على العربية، لأنهم يمارسون النقل الحرفي، ورغم علمهم بقواعد الجـملة العربية فإنهم لا يستثمرونها في التطبيق.

5- صعوبة ترجمة **التعابير المولدة والمجازية** من الفرنسية إلى العربية، وميلهم إلى الترجمة الحرفية ما يشوه البعد الثقافي والمعرفي لهذه التعابير، مثال على ذلك:

المقابل الصحيح	الترجمة الحرفية	التعبير باللغة الفرنسية
القوانين أو القواعد الحرة مواجهة الأمر	القواعد الحرة وضع النقاط على الحروف	Les lois libres Mettre les point sur les is

وعندما تدخل مثل هذه التعابير في الترجمة الحرفية فإنها تفقد اللغة الهدف خصوصياتها، ما يوقعها كما يقول شارل في الثنائية (la diglossie) بوطون [24]

« Des qu'une langue est culturellement infériorisée, elle présente une résistance moindre aux interférences multiples avec cette autre langue et risque d'y perdre sa spécificité. C'est la situation de diglossie »

فالمثال الثاني يحيلنا على مفهوم آخر في اللغة العربية لما تقصده ثقافة اللغة المصدر، ذلك أن وضع النقاط على الحروف هو ما يسمى في اللغة العربية **إعجاما** وهي لغة معجمة وتختلف في ذلك عن الفرنسية، فالمقابل الصحيح هو نقل للمعنى المقصود في المثال الأصلي بوسائل لغوية مختلفة، لأننا ننطلق دائما - في درس الترجمة- من **الاختلاف** لنصل إلى **التشابه،** فقد تكون اللغة ذاتها سببا في التداخل الثقافي إذا لم يراع الاختلاف.

إننا ننطلق في عملية تشريح واقع الطالب الجامعي من فكرة استغلال ما عرفه وتعلمه، والبناء عليه خلال الدراسة الجامعية، وعموما يمكن أن نطرح مشكل التداخل اللغوي والثقافي عندما يتعلق الأمر بمقابل المصطلح في موضوعات علمية دقيقة. ويؤكد "جورج مونان" على هذه الفكرة عندما يعرض لرأي" نيدا "في هذا الموضوع بالذات قائلا: إن تصنيفه للمشكلات التي يطرحها التكافؤ حين الانتقال من عالم ثقافي إلى آخر في مستوى الترجمة برز في خمسة مجالات هي: علم البيئة والثقافة المادية أي التكنولوجيا بمختلف أنواعها، والثقافة الاجتماعية، والثقافة الدينية، وأخيرا الثقافة اللسانية.

«Nida classe les problèmes posés par la recherche des équivalences lors du passage d’un monde culturel à un autre au cours d’une traduction selon cinq domaines : l’écologie, la culture matérielle (toutes les technologies au sens large) la culture sociale, la culture religieuse et la culture linguistique» [25].

إن الكلام عن الازدواج اللغوي والثقافي وتعدد هذا المناخ يكشف عن الواقع اللغوي الجزائري، ومن المفروض أن يستغل إيجابيا في درس الترجمة الذي يحقق من خلاله تنمية اللغة العربية ذاتها، حين يوسع مفرداتها عبر استعمال المصطلحات الحضارية والعلمية الجديدة، وحين ينقل التعابير المجازية بطرق صحيحة [26].

كما أنه يخلص في نهاية التجربة التطبيقية الترجمية إلى تنمية مهارات اللغة الفرنسية التي غيبها بعدم استعمالها، ولكن تضافر الإشكالات المطروحة في تاريخه اللغوي جعل الاستغلال سلبيا لهذا المعطى في درس الترجمة.

وفي الاستجواب الذي أجري مع الطلبة عن الأسباب التي أوقعتهم في أخطاء الترجمة وصعوباتها العملية،أجاب بعضهم بأن ضعف إمكاناتهم في اللغة الفرنسية والانجليزية دافع حقيقي لنقص كفاءة الترجمة، ولكن هذه المشكلة ليست خاصة باللغة الفرنسية فقط، فالصعوبات - وإن كانت أقل درجة- مطروحة أيضا في اللغة العربية .

وفي هذا الموضوع بالذات يقول محمد العربي ولد خليفة: كيف نفسر أنه وبعد 44 سنة من الاستقلال، فإن تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية والجامعية **لا يحلون شفرة اللغة** إلا بصعوبة كبيرة ولا يكادون يكتبون جملة صحيحة.[27]

يقول بعض الطلبة إنهم في درس الترجمة يشعرون بحالة مرضية شبيهة بازدواج الشخصية، فهم يقرأون النص العربي، ويفهمون الحمولة المعرفية فيه ولكنهم يعجزون عن نقل كلمة واحدة إلى الفرنسية. (EGLAEL)

إن **ضعف التحصيل اللغوي** أثر كثيرا في تجاوب الطلبة، رغم أنهم يريدون اكتساب المعرفة بلغتها الأصلية، ونتيجة لهذا الوضع ندعو إلى دراسة جديدة لملف تدريس اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية، والتمهيد لتكوين كفاءة الترجمة عبر الاهتمام بهذا الملف، فالدارس الجزائري اليوم لا يعرف أي لغة كما يجب أن تُعرف تواصلا وتمثلا معرفيا.

وتقوم محاور المادة في سنتها الرابعة على التعامل مع النصوص التطبيقية وفي هذه الوحدات:

6- وحدة مواد الترجمة: ترتبط جملة من المواد لتشكيل وحدة الترجمة بحيث لا نستطيع الفصل بينها عمليا وكل مادة تحضر للأخرى بالضرورة، ومنها:

6- 1- اللسانيات: لها مرجعيات علمية تخص دراسة اللغة كظاهرة إنسانية يشترك متكلموها في خصائص كما يختلفون في خصائص أخرى، كما يتعلم منها الدارس في قسم الترجمة التفكير الموضوعي في التعامل مع اللغات، ما يبعده عن التعصب للغته الأم وذلك بالتعرض إلى المستويات اللغوية؛ وتعتبر اللسانيات التقابلية

مادة معرفية مهمة للطالب والأستاذ معا، نظرا لأهمية وظيفتها في تحليل النصوص والأخطاء.

ولتطوير استراتيجيات تدريس مواد الترجمة، عليهما التعرف على خصائص اللغات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وكيف عالجت المدارس اللسانية كل هذا وكيفية استثماره في درس الترجمة، وفيها يتعرفان على المفاهيم اللسانية في أصولها اللغوية وكيفية ترجمتها إلى اللغة المستقبلة بمقابلاتها، ولها سند نظري لمادة نظريات الترجمة اللسانية، وطرائق الترجمة القائمة وتقنياتها على حل مشكل اللغة باعتباره مشكلا قاعديا لكنه ليس جوهريا.

لذلك تعتبر مادة اللسانيات **ركاما معرفيا يؤ**سس لدرس الترجمة التطبيقي بل إن معيار اختيار النصوص نعود فيه إلى **مضامين هذه المادة** .

ولكن هذه المادة المبرمجة في السنة الأولى بطريقة تدريسها الحالية - وهو حكم ميداني- لا تفيد الدارس، بل إنه يحس بعبئها على التخصص التطبيقي الذي ينتمي إليه،وهذا الحكم قد ينطبق على بعض المواد، مثل التحسين اللغوي ولغة الاختصاص وهي العربية، لأن طريقة تدريسها لا تفصل بين الدراسة اللغوية والمفاهيم العامة، أضف إلى ذلك الكم الهائل من المفاهيم النظرية القديمة والحديثة الذي يبرمج في سنة واحدة، وعادة ما يمتد إلى مدى زمني يقدر بـ 20 حصة بيداغوجية على أكثر تقدير.

إذ المفروض أن تقسم محاور المادة على امتداد سنوات التكوين، ويخصص لدراسة المستويات اللغوية حيزا زمنيا يجمع بين النظري والتطبيقي. ثم إن الدروس لا تجري بطريقة تطبق فيها قواعد المحاضرة والتطبيق. وغالبا ما تمزج الحصص النظرية بالحصص التطبيقية، وقلما تخصص حصة للتطبيق العلمي في اللسانيات، ما يخلق حالة من صعوبة هضم الحمولة المعرفية المهمة.

ومن المواد المبرمجة والتي لها حضور في درس الترجمة:

6- 2 مادة المدارس اللسانية: يتعلم دارس الترجمة من هذه المادة مختلف المدارس اللسانية، ويستثمر الوصف لإيجاد حل لمشكل اللغة في الترجمة؛ فمثلا من

مدرسة لسانيات النص سيعرف العلاقة مع مدرسة أنواع النصـــــــوص في الترجمة، ويتعلم آليات النقل بالعودة إلى النص كاملا وليس إلى الكلمة أو التركيب المفرد ومنها :

- كيف ترتبط الجمل بعضها ببعض؟ وكيف يحدث الاتساق (cohésion) ؟
- كيف ترتبط الأفكار المتضمنة في النص بعضها ببعض، فيتحقق الانسجام(cohérence) ؟
- ما هي الغاية التي جعلت الكاتب ينتج نصه ؟ وما هي دوافع القصدية (intentionnality) ؟
- كيف يتقبل القارئ هذا النص وما هي المقبولية (acceptability)
- ماذا يقول لنا هذا النص؟ المعلوماتية(informativity)
- ماذا يراد بهذا النص؟ الموقفية(situationality)
- ما هي النصوص الأخرى التي يشبهها هذا النص؟ التناص (textuality)
- في أي مستوى يتحقق التضام [28] ؟ (collocation)

وهي من المشكلات التي يصادفها الطالب في درس الترجمة، فعوض أن يبحث عن الكلمات التي يمكنها أن **تتضام**، نجده ينساق مع النص المصدر فيستعمل كلمات أخرى بطريقة يجعلنا نشعر أن هذا الأمر قد وقع فعلا، لكن النص يطرح **بدائل** أخرى.

إن تدريس ظاهرة التضام يتطلب معرفة عميقة بلسانيات النص وبعلم المصطلح في تحليلهما لتموقع المفردات في الجمل، وتأثير كل ذلك على الخطاب، وكيفية صياغة كل هذا في لغة أخرى، بحيث يمكن للطالب الذي يتكون في هذه العلوم أن يقدم على الترجمة **بآليات معرفية**، ذلك أن الهدف من الدرس التطبيقي للترجمة ليس وصف اللغات حتى بالمقارنة، وإنما تحليل أفكار رسالة وإعادة صياغتها في لغة أخرى.

«L’objectif général des cours pratiques de traduction n’est pas la description (même comparative) des langues, mais

l'analyse de l'articulation des pensées d'un message et leur reformulation dans une autre langue »[29]

وبما أن الترجمة هي **ممارسة لغوية لسانية** من الدرجة الأولى، فإنها تشكل موضوع مقاربة سيميائية يمكن أن تطبق عليها إجراءاتها وآلياتها وتتخذ منها مجالا **للمعاينة والتحليل**[30]، **فالترجمة عملية سيميائية أيضا**، وتحدث الاستفادة من المنهج بالدروس التطبيقية، وليس بسرد الكم المعرفي النظري، كالتركيز على التاريخ والاختلافات الفلسفية، ومن المفروض أن يضم البرنامج هذه المادة أيضا، بالإضافة إلى الأسلوبيات في تمثل الجماليات.

وخلاصة القول: يقصد التكوين في قسم الترجمة إعداد كفاءة اللغة وكفاءة الترجمة لكن الغائب هي الممارسة العملية في مقاربة نصوص واقعية، ورسم استراتجيات بعيدة المدى، وربط التكوين الجامعي بمساحة واقعية في سوق الشغل.

الهوامش:

1- انظر في:
Aicha Aissani, l'enseignement de la traduction en Algérie in Meta, XLV, 3, 2000 p480.481.

2- Khaoula Taleb Ibrahimi les Algériens et leur (S S langue (s)) les éditions El Hikma Algérie 2 ed ، 1997. p 288.

3- ينظر في هذا الموضوع قائمة مشاريع البحوث التابعة لمخبر اللسانيات واللغة العربية ومخبر الأدب العام والأدب المقارن بجامعة عنابة.

4- Christine Durieux, l'enseignement de la traduction in Meta., 2 1 .2005.p2

5- http// w.w.w univ annaba. Org. contenu des programme du U.P.S du 1er et 2ème cycle.2005.

6- محمد برادة – سياقات ثقافية ص 276.

7- Henri Michel la traduction dans l'enseignement des langues in meta V. 46 /2 2001 p 213.

8-عبد الله الغفاري – بناء قاعدة بيانات شاملة للكتاب العلمي العربي والمعجم المختص مقاربة ميدانية مركز دراسات الوحدة العربية بيروت لبنان ط1 –2000 ص260.

9- Henri A Waiss. Mon ami n'a dit in Meta ,1 , 2005- p 22.

10- Ahmed Lakhdar Ghazal. Les trois méthodologies de l'arabisation dialogue entre la langue arabe et la langue française actes du colloque de rabat Maroc 1985. p40

11-انظر: نصوص أعمال الندوة الدولية حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية – المجلس الأعلى للغة العربية – الجزائر 2001.

12-راجع جريدة الأحرار – عدد ثقافي خاص 12 أفريل ماي 2006 – إشكاليات الثقافة – المسألة اللغوية، الهوية وتحديات العولمة.

13-انظر: د-شريف بوشحدان. دراسة نقدية تقويمية لمنهاج النحو بالمدرسة الأساسية الجزائرية – الطور الثالث أنموذجا – رسالة دكتوراه دولة غير منشورة – جامعة عنابة 2004 ص17.

14-راجع: د-عبد الرحمان الحاج صالح – مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعادها العلمية والتطبيقية الندوة الأولى – الجزائر.

15- Taylor , c, 1990 the error analysis of translation an ditz application to language teaching SSCM unit of trieste p1.

16 - Eddy Roulet- langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée- Hatier credif 1980 p81

17- L .Bloom field. language, halt , new York 1933p 56.

18- voir : william françis Makey. Bilinguisme et contact des langues. Edition klimcksieck . paris 1976. p14/15.
19-« elle est caractérisé par le transfert d'éléments d'une langue A dans la langue B »
Remarque :
Ce mélange de codes est très courant dans les grandes villes, surtout a Alger et les villes côtière.
Hamers. J Blanc M (1983) bilingualité et bilinguisme margada bruxelle. P 167
20 – Ibid, p 147
21 - Makey bilinguisme et contact des langues, p 397.
22 – Ibid, Makey bilinguisme et contact des langues p400 tableau 36.
23- Malika Bouhdiba l'influence des facteurs extralinguistiques sur le traducteur. Al Mutargim n°4 Juin 2002, p 15-16.
24 -Bouton Charles , la linguistique appliquée que sais je . France 1979. p50.
25 - George Mounin, les problèmes thérique de la traduction ed 1963- p 61-62.
26-الخطة القومية للترجمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس 1996-ص18.
27-محمد العربي ولد خليفة المسألة الثقافية ص 223. وكان يعني حل شفرة اللغة العربية بالدرجة الأولى ثم اللغات الأخرى
28 -Roger, T. Bell, translation and translatiny longman, london 1997.p41.
29- Delisle cité par Elizabeth lavault, fonctions de la traductions en didactiques des langues, Didier paris 1985 p 61.
30-حسين خمري الترجمة والسيميائيات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر 2004 ص 154.

تعليمية اللغة العربية وفاعليتها في المناعة الحضارية

د. محمد الأمين خلادي

قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة أدرار

الملخص : تحظى حقول التعليمية في اللغات باهتمام كبير لدى الباحثين والمراكز العلمية والمؤتمرات، لما لها من فاعلية في الحفاظ على الهوية الحضارية للفرد والمجتمع، كما أن لها قسطا وافرا في توجيه المعلم والمتعلم وهو يلقن اللغة أو يتلقنها، وهذا من أهداف تعليمية اللغة العربية في ساحة البحث العلمي اليوم.

تمهيد : مجال اللسانيات محور أسٌّ ومنهجي ؛ ذلك لأنه متعلق بالحقائق التالية، حقيقة اللغة المفتاح المعرفي لكل الحقول المعرفية والعلوم والفنون عالميا، ثم إن اللغة والألسنية هي الجسر الموصل لاستيعاب العلوم الإنسانية المعاصرة والقديمة أيضا، ثم حقيقة الترجمة واللغات الأجنبية موازاة مع العربية، لأن المقارنة ضرورة علمية منهجية في التعامل مع الآخر.

والدرس اللساني عالق بكل دراسة في العلوم الإنسانية، سواء أتعلق الأمر بعلوم العربية أم العلوم النفسية والاجتماعية والتاريخية وغيرها، وقد يكون الأمر أعلق بالدراسة اللغوية أكثر، ولغة الضاد آكد بذلك العلوق، إذ إن العلامة ابن جني تمحص آيات الخصوصية في اللغة العربية فألف خصائصه برهانا علمياً منهجياً على سمات التميّز في لغة الإعجاز، لذلك «إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة، الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدقة، والإرهاف والرقة، ما يملك علي جانب الفكر حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر...» [1]

أما اختياري هذه الدراسة بهذا التوصيف (تعليمية اللغة العربية وفاعليتها في المناعة الحضارية/ دراسة في تعليمية الضاد بين الانبجاس العالميني اللساني وانفجار العولمة)؛ فإنه عنوان مسلول من حقول البحث اللغوي ونقده قديما وحديثا، إذ

التعليمية «Didactique» موصولة بالدرس اللغوي العربي، كما اللسانيات العامة والخاصة، بل حتى على المستوى العالمي في لغات أخرى، والمراد بالتركيز على التعليمية البحث في فاعليتها، وهل ثمة بلوغ حقيقي لفعل التعليمية في الحصانة الحضارية، بمعنى ما مدى حفاظ التعليمية على سلامة اللغة العربية في اختصاص العربية نفسها والعلوم الإنسانية، وهل تتناغم وأصول الأمة العربية والإسلامية؟

ويبدو العنوان في سمة تاريخية، من المبتدأ الفطري للغة العربية إلى ما هي عليه العربية اليوم في ظل العولمة، والحقيقة أن بعضا من الدراسة في العرض يبسط هذا التدرج التاريخي بشواهد نصية، تبيانا لفعل التاريخ والتعامل الحضاري العربي الإسلامي مع غيره.

وإني لا أريد أن أؤكد الفجوة الفجة الكائنة بين الفهم الخاطئ والفهم الثابت الصحيح لمعنى التحاور الحضاري والمسالمة الثقافية بين الشعوب والأجناس والألسن والحضارات، فأصول حضارتنا ونصوص القرآن الكريم والسنة المطهرة وتصانيف العلماء قاطعة الشك باليقين في أن خصائصنا الحضارية لا تلغي الآخر مهما كان، لكنها في الوقت نفسه لا تتسربل بسرباله كاملا، والشواهد التاريخية في صدر الإسلام وعصر بني أمية وبني العباس لدليل حقيقي على هذا الأمر، ويكفينا التمثيل بغيض من فيض كدار الترجمة التي أثلها المسلمون الأوائل وقد تفاعلوا مع اليونان والهند والفرس والروم والسند والأحباش، والرومان واللاتين ... وكانوا أساتذة فحولا للأوربيين في عصر الظلمات.

العرض:

1- عَالَمِينية الدرس اللغوي الإعجازي: مما تعرف به اللغة العربية أنها من أشهر اللغات العالمية، كما أنها كرمت بخدمة كتاب الله ونشر الدعوة المحمدية، وإنها لغة التآليف الفخمة في علوم العربية والأصول والتفسير والفقه والنقد والقراءات وهلم جرا...، [2] وهي لغة موسومة بخصائص أعظم ما يكون ألا إنه كتاب الله تعالى المعجز؛ ومما يستشهد به من تآليف في الضاد شروح المعلقات كشرح الزوزني وتفاسير القرآن العظيم، كتفسير الإمام الطبري، وكتب اللغة

بتفاريعها، كالكتاب للعلامة سيبويه والخصائص لعالم الأصوات ابن جني والبيان والتبيين للإمام الجاحظ...

لغة القرآن الكريم "عالمينية"؛ أي تعم العالمين جميعاً وعنهم تتحدث، فهي بشمول الخطاب القرآني تقصد كل المخلوقات، بما فيها البشرية على أساس أن القرآن العظيم يخاطب البشر كلهم، بل وزيادة فهو خطاب تجاوز عالم الإنسان إلى عوالم أخرى كالجن والحيوان والجماد ...، إذ لم يفرط في أي شيء... قال الله تبارك وتعالى ﴿الحمد لله رب العالمين﴾ [3].

فاللغة القرآنية معجزة جامعة مانعة ماسحة لكل الكونيات، مادة وروحا، دنيا وأخرى، إنسا وجنا وملاكا وحيوانا ونباتا وجمادا، أزلا وأبدا وسرمدا، ذكرا وأنثى، كبيرا وصغيرا...؛ لذلك فالقرآن العظيم تحدث عن كل الكونيات وسائر المخلوقات ما علم منها ابن آدم وما لم يعلم، وهي من بدْع الخالق البارئ عز وعلا ﴿...العالم لا مفرد له كالأنام، واشتقاقه من العلم أو العلامة ومدلوله كل ذي روح، قاله ابن عباس، أو الناس قاله البجلي، أو الإنس والجن والملائكة، قاله أيضا ابن عباس، أو الإنس والجن والملائكة والشياطين قاله أبو عبيدة والفراء، أو الثقلان قاله ابن عطية، أو بنو آدم قاله أبو معاذ أو أهل الجنة والنار قاله الصادق... أو كل مصنوع قاله الحسن وقتادة... ﴾ [4]، ويقول معجمي في كتابه ﴿...والعالم الخلق كله، وقيل كل ما حواه الكون والجمع عوالم وعالمون...﴾ [5]، ويقول آخر ﴿...العالمين جمع عالم وهو كل موجود سوى الله عز وجل، وهو جمع لا واحد له من لفظه، والعوالم أصناف المخلوقات في السماوات وفي البر والبحر...﴾.[6]

ومنه فلفظ "عالمينية" مصدر صناعي من لفظ العالمين، علامة على أن اللغة العربية لغة القرآن الكريم، فاتصفت بما اتصف به من خصيصات معنوية ولفظية...، والدرس اللغوي العربي إعجازي بأصالته وتكوينه وانبثاقه، فلولا

المعجزة القرآنية ما ضبط اللسان وما عرفت أحكام وما أسست علوم لغوية وتفاسير وتأويلات.

ومن الثابت أن اللغة العربية استوعبت فروعا علمية إسلامية كثيرة، وقد توّجها الله تعالى بأن تكون لغة القرآن العظيم والحديث الشريف، ما حدا بالعلماء الأصلاء أن تخِذوها لغة تفاسيرهم وتصانيفهم في الفقه وأصوله وعلوم الحديث وعلم الكلام وعلوم العربية وفقهها والعلوم التقنية كالكيمياء والطب والهندسة والفلك وعلم الأحياء والحيل والضوء والحساب والهيئة ... ووظفوها في أحسن صورة وأبهاها لأنها لغة وظيفية وعملية، تصويرية اشتقاقية بينة، كما أنها ترسخ علاقتهم بالعطاء الحضاري المجيد الموصول بالفكر العربي الإسلامي آنذاك، وفي ضوء هذا فإن اللغة العربية في عصرنا أحوج إلى تفعيلها تربويا كما ينبغي التفعيل، ذلك لأنها بهذه الحال الفاترة تعطل الفهوم الصحيحة لكل العلوم وبخاصة العلوم الإنسانية، وفقه اللغة العربية وعلومها مشروطة بإتقان الدرس اللساني وفروعه، فجدير بالبحوث أن تلتفت إلى هذا المقصد مع صيرورة الإنجازات العلمية العالمية في عهد لا يؤمن إلا بالتحدي والاستباق. وقد خص البحاثة دي سوسور علاقة الألسنية بالعلوم الشتى بحديث دقيق مركز يظهر فيه التلاقح المعرفي بين علم اللغة واللسان وعلوم إنسانية كعلم النفس الاجتماعي، فقال «إن مهمة الألسنية إذن هي:

أ/ تقديم الوصف والتأريخ لمجموع اللغات.

ب/ البحث عن القوى الموجودة في اللغات كافة.

ج/ تحديد نفسها والاعتراف بنفسها.

وفوق هذا إن للألسنية روابط قوية جداً مع علوم أخرى تستمد منها معطيات طوراً، وطوراً ترفُدُها بمعطيات جديدة والحدود التي تفصلها عن هذه العلوم ليست واضحة دائماً. فعلينا –مثلا- أن نميز بدقة بين الألسنية والعراقة وما قبل التاريخ حيث لا تتدخل اللغة إلا كوثيقة، كما لابد من التمييز بينها وبين الأنثروبولوجيا (علم الأقوام) التي لا تدرس الإنسان إلا من وجهة نظر الجنس، على حين أن اللغة

هـي واقـع اجتمـاعي، فهـل ينبغـي إذن أن نُدخلـها في علـم الاجتمـاع ؟ ومـا العلائـق الموجودة بين الألسنية وعلم النفس الاجتماعي؟...» [7].

وقريب مـن هـذا مـا سـاقه الـدكتور مـازن الـوعر في فصل مـن كتابـه سمـاه اللسانيات والعلـوم الإنسانية مـن خـلال نقلـه حـواراً كـاملاً تم بـين الباحثـة الألـسنية ميتـسو رونـا والعـالم نعـوم تشومـسكي في موضـوع كـبير الأهميـة، هـو علاقـة اللـسانيات بعلـم الـنفس وعلـوم دقيقـة إنـسانية وتطبيقيـة أخـرى، فـالجهود العلميـة واضحة الحركة بين علماء اللغة واللسانية عالميا [8]، كمـا ذهـب إلى ذلـك الـدكتور منـذر بقولـه «ولقـد أدى تطـور البحـث اللساني إلى تطـور جملـة مـن العلـوم، لهـا صـلة بالظـاهرة اللغويـة ... وإذا كانـت اللـسانيات قـد تبـوأت هـذه المكانـة، فلأننـا باللغـة ندرس العلوم، وباللغة أيضا ندرس اللغة» [9].

وتعليميـة اللغـة العربيـة أسـاس مـن أسـس التوصـيل النـاجح لمحتويـات العلـوم الإنـسانية، بـدءا مـن المفـاتيح، كالمعجميـة وعلـم الأصـوات والقـراءات وفقـه اللغـة والنحو والصرف... ثم التاريخ وعلوم الاجتماع والنفس...، فالتكامل المعرفي والـتلاقح العلمي بين فروع العلوم الإنسانية أصيل وصحيح، فمـا علـى البحثـة إلا الـسير علـى مـا أنجـز وقراءتـه قـراءة علميـة دقيقـة مـصحوبة بـالمنطق وعلـوم الآلـة والحاسـوب والترجمـة وسـائر آليـات التقانـة المعاصـرة؛ شـريطة التوفيـق بـين حرمـة الأُثُـول العربيـة وأصـالة إسـلاميتها وخـصوصيتها وبـين تطـور العلـوم التقنيـة المعاصـرة تفتحـا متزنـا متوازنا مسالما مع الآخر.

2- "تعليميـة التعليـل الإعرابـي" وفاعليتهـا في لـسانيات الخطـاب انـسجاماً ونظْمـا: قمين بنـا أن نلبي نـداء الـضاد في ميـدان البحـث العلمـي...، فـأعظم بـه مـن تناد، ونعما هو خير ناد، يغرف منه الصادي، ويجدد به لسانه كل ذي بصيرة من العبـاد، إذ لا مـشاحة في أن بياننـا العربـي أقـوم قـيلا وآكـد إفـصاحا وأبلـغ توصالا، وأحرى بإجراء سَنَنِه على اللسن بكرة وأصيلا.

ولمـا كـان الأمـر كـذلك، فـإن أمتنـا العربيـة باتـت رهينـة الرجـوع إلى منـارة عربيتهـا، فنـصرتها مـشروطة بنـصرة مقومـات هويتهـا، وسـيادتها علقـة بتفعيـل اللغـة

العربيـة، اللغـة الأصـالية ثـم الوطنيـة والقوميـة ثـم الرسميـة (اللغـة الأم) ـ في خطابهـا وتعليمها وتعاملها، إن على المستوى الوطني والقومي أو غيره.

ولا جرم أن فاعلية اللغة العربية وآدابها لن يستقيم عودها إلا بمُفاعلة آليات المعلومة اللغوية والأدوات التي من شأوها أن تربأ بهذه اللغة الحصيفة عن كل دنية وهي التي ظلت كالمهجورة بين أهلها وبنيها، ولعل من أدخل المُفاعلات و" الميكانيزمات" تَفْعَالا واقعيا وبيداغوجيا التعليمية (Didactique).

ومما يجب الإلحاح عليه أن تعليمية اللغة العربية تعليمية مفتوحة على كل المعارف، فهي أداة لمختلف العلوم الإنسانية والتجريبية، إنها تعليميةٌ أصلٌ لا مناص لأي تعليمية أخرى إلا بها، ذلك لأن البناء اللغوي إطار تقوم به المادة العلمية مهما كانت، وإذا لم يُحكم صنعُ التعليمية اللغوية فسيؤثر لا محالة في إفشال التعليميات الأُخر، ومنه فنحن «في مسيس الحاجة إلى نظرة أشمل إلى اللغة العربية، وعلاقتها بفروع المعرفة المختلفة، ... ويتطلب توثيق علاقة اللغة العربية بفروع المعرفة المختلفة، إعداد فريق من الباحثين من ذوي القدرة على عبور حواجز التخصصات النوعية وتعددها، وحتى نضمن فاعلية الجدل العلمي بين هؤلاء الباحثين، ذوي التخصصات المختلفة، يجب إعطاؤهم خلفية عامة مشتركة تقترح بشأنها الموضوعات الرئيسية التالية: التوجهات العامة للسانيات الحديثة، فقه اللغة العربية وخصائصها، تراثنا اللغوي من منظور علم اللغة الحديث، فلسفة اللغة، هندسة النظم، تكنولوجيا المعلومات من منظور لغوي»[10]، وهذا حتى يُعلم أن اللغة العربية ذات مقدرة على خوض التحديات العلمية المعاصرة، وهي لغة راسخة القدم في تجلية العلوم والمعارف منذ قرون غابرة، حيث كانت لسان الجاحظ وابن الهيثم ولغة الزمخشري وابن سينا...وغيرهم، كل في حقله المعرفي.

ومنه فليس من بأس أن نُباحث موقعنا من تفعيل عربيتنا في دروسنا ومحاضراتنا وخُطُبنا الشتى وتولية ناشئتنا شطر السبيل المثلى والصراط اللغوي المستقيم في مدارسة اللغة من جهة الخشية والمحبة، ومن جهة الهوية واستبحاث

موقعنا في العالمين من حولنا، فيسلمنا ذاك إلى حفظ ماء شخصيتنا العربية الإسلامية، بحفظ هذه اللغة فعلا.

ولا ضير في ذلك وقد وهبها الله تعالى أن تتوّج بالمعجزة الفرقانية وفصل الخطاب، حتى انمازت عن غيرها من اللغات تبيانا وفذاذة، ولا يغرنك أيها اللبيب تقلب الذين صدوا عن لغتهم العربية أو حاولوا - عبثا - نطاح طودها الذاهب شموخه في سماء الأثالة اللغوية السامية مذ مئات القرون، شرط أن تستنير بهدى لغتك ملتزما بإخلاص روحي وكفاءة فعالة وأنت صدوق في اقتراح النموذج الذي لا يُحْوِجك إلى التيه، وإنما يأخذ بيدك إلى بر الأمان سواء أكنت متعلما أم معلما.

وليعلم أني حاولت مذ عام 1991 م حمل تلاميذي وغيرهم على تمثل مسار لغوي وظيفي أتى أكله - والله يشهد وله الحمد وحده - بصور ملحوظة، وكان ذلك بعد توجيه هؤلاء التلامذة دربة ومراقبة وتحفيزا إلى التعليل الإعرابي ساعة الدرس والتمرين، أو استحداث القاعدة المستخلصة أو التأويل محلا ولفظا أو ساعة الاختبار والامتحان، إذ اقترحت علمية التعليم الإعرابي وتعليميته في الاختبارات والامتحانات وامتحان البكالوريا، لكني لم أفاجأ لما ألفيت نفورا عند بعض المعلمين والمتعلمين، وسرت بخطاي تلك مقتنعا مثْرِيًا وإليها داعيا دونما إحباط أو كلل ...!

وإنني حاولت جاهدا أن أتجاسر على كثير من الأنماط التدريبية في الدرس اللغوي، وأربطها دوما باستفهامة تمتُّ للإعراب التعليلي بكامل الصلة، كأن أطرح السؤال التالي :

المطلوب : اقرأ الجملة التالية، ثم أُشكلها، معللا الحركة الإعرابية فيما بين القوسين :

ركز الطالب في (الدرس) (المقدم).

فبعد التشكيل والضبط ضمن جدول علمي، يعلل فيه المجيب بقوله مثلا :

ضبط الكلمة بالشكل	تعليل الحركة الإعرابية
(الدرسِ)	اسم مجرور لأنه سبق بحرف الجر ...
(المقدَّمِ)	اسم مجرور لأنه صفة للفظ الدرس

وقس على ذلك، فقد يطلب تعليل إعراب النص كاملا، أو بعضه، بل إن هنالك تقليبات متعددات للسؤال، ومدار الأمر كله توجيه المسؤول توجيها علميا تربويا يجنبه مجازفة الإجابة الفاشلة الزائغة عن الهدف، كأن يجيب باعتباط أو كما اتفق أو عن طريق (عملية غشية)، فتعليمية الهدف تسوقنا إلى الإظفار بالإجابة السليمة، إذا فعّلنا هذه الطريقة، فإنها تؤدي بالمتعلم إلى أثر محمود...، وهذا مقام لا سانحة فيه إلى البسط كمقام عرض الطريقة ـ ملحقا ـ في تفصيل البحث.

ولا مرية في أنني تبينت الكثير من الفاعلية المحققة المستثمرة البارزة نتائجها المستحسنة تقدمها، والجيدة تقويما ومتابعة في ظل سيرورة مؤثلة تربويا وترغيبا، حتى أني اقترحتها في مواقع عدة، كمشاركتي في كتابة كتيب الأعمال التطبيقية الميسور للمستوى النهائي، واصطناع أعمال طلابية في شاكلة منجزات لغوية، وكذا الأمر سائر إلى يوم الناس هذا، فأدرجها في بعض الأسئلة المخصوصة ضمن امتحانات المستوى الجامعي وفي العديد من المقاييس، كيف لا والحال هذه من التهاوي المقوت الذي يؤول بطلبتنا إلى منتهى غير مرغوب فيه ؟!

وثمة سر مكشوف وشر موقوف وخير معروف، سر الدواء اللغوي في قرآننا وخطاب نبينا وتراثنا، وشر اللامبالاة والكيد المدسوس والضياع، وخير التعليمية الناجعة في الدرس اللغوي والأدبي.

في المبتدأ كان الخطاب المعجز قوله تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم. علم الإنسان ما لم يعلم .﴾ سورة العلق، 1−5، وهو الخطاب الفصل في حسم الرسالة الآدمية بصبغة الخلافة التي خولت لابن آدم عساه يفلح دنيا وأخرى.

من أجل ذلك طفق البشر يعملون فرادى وثنى وزمرا بغية الوصول إلى غاياتهم المنشودة كغاية العلم والتعلم والتعليم، التي بها عرف هذا المخلوق الناطق العاقل المؤول وهي غاية تفصل الخطاب في مدى وظيفية النطق واللغة «والوظيفية : FONCTIONNALISME ... إحدى نظريات علم الجمال، وهي القول إن جمال الأثر الفني يرجع إلى منفعته... / والوظيفة في اللغة ما يقدر من عمل ... وتطلق الوظيفة

في علم الحياة على مجموع الخواص الضرورية لبقاء الكائن الحي... / والوظيفي هو المنسوب إلى الوظيفة.../ والتربية الوظيفية هي التي تجعل ممارسة الوظيفة ضرورية لتنميتها»[11] ، هي التربية اللغوية الوظيفية التي أحاول استبحاثها في هذا الطرح الذي إخاله من اليقين بأسمى مكان، ذلكم وقع لغتنا العربية في واقع تدريسها وسط مدارسنا العربية في شتى صورها المتناوعات، إذ نريدها لغة ذات فاعلية (Activité)، تؤتي أكلها كل حين بإذن مجريها ومستعملها والناطق بها، لأن الفاعلية – ههنا- هي «النشاط، أو الممارسة، أو استخدام الطاقة، تقول : فاعلية الفكر، أي نشاطه» [12] ، كقولنا فاعلية اللغة العربية وهي تساق إلى التلميذ والطالب والمريد في صورة مقبولة تحمله على تمثلها فتغري به إغراء يفي بالأثر الحميد، ولم لا ؟

ومما لا مراء فيه أننا بالغون ذاك المنتهى إن أحسنا الوسيلة بالكفاءة، والمنهج بالإخلاص، والنية بالعزمة الفاعلة العنيدة «باختصار علينا أن نترجم الحب إلى وعي، والوعي إلى ممارسة، وذلك بالتعميم والاستعمال اليومي على أوسع نطاق ... لابد من تدعيم الوعي العام وتعميقه بوعي لغوي وعقيدي، قوامه المعرفة العميقة والالتزام العملي ،لا مجرد العاطفة المشبوبة، والحماس الظرفي» [13]، كيف لا وهي لغة مشرفة محفوظة إعجازية، هيأت للناطق بها أسباب الإظفار بالإبلاغية،حيث قال تعالى : ﴿لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين﴾ ـ سورة النحل من الآية103.

وذاك الذي سنحاوله كطريقة في استيعاب الإعراب العربي، ومقاربة السبيل المثلى في استيضاح ضادنا وتيسيرها على ألسن الناشئة زمن طِلابها، وقد اجتهدنا قدر ممكننا في التيسير شرط صون ماء العربية، ونحن الجزائريين الذين ننتسب إلى وطن أنجب علما كالطود الشامخ، ألا إنه الشيخ محمد البشير الإبراهيمي الذي وسم جزائره بوسام العربية الأكبر، وهو يذود عن هوية أهله وأرضه، وينور مستعملي هذه اللغة في مآربهم وأدبهم قائلا: «... والأديب أيها السادة هو الوشيجة القوية الباقية التي لم تنقطع طوال القرون عبر الأزمان، فهذه هي الأيام تطوي الدول

وتقرب البعيد أو تبعد القريب، وتقطع هذا السبب أو ذاك من علاقات الأفراد أو روابط الجماعات ويبقى اللسان العربي والبيان العربي والشعر العربي رسلا صادقين، وروابط قوية بين أبناء العروبة كلهم...»[14].

ولعل مما يثير الحسرة ويفوت الفرص على تلامذتنا وطلابنا أن هناك عيوبا كثيرة في العملية التربوية/التعليمية القائمة، أخطرها الزخم الفائض والكثافة الهائلة التي يُشحن بها المبتدئ في الطور الأول والثاني من التعليم لعدم مراعاة التدرج والسن والحجم الساعي، في حين نرى دروسا عديدة تُكَرَّرُ تكرارا معيبا في المراحل اللاحقة كالتعليم الثانوي، وهذا بسبب استحواذ النظرة التجزيئية المخلة بالصورة الكلية المتكاملة المنتظمة، وغياب الإتقان والانسجام في التنسيق بين الدروس اللغوية في جميع المستويات والشعب والمراحل، وانعدام التكافؤ بين المعطيات التربوية ووسائلها وأهدافها، وقس على ذلك من مواقع الخلل والضعف التي تحدث في ثنايا الدرس اللغوي، وانفصام الكتاب عن المنهاج وغياب الطرح الموحد بين المدرسين في طرائقهم والمبرمجين في مناهجهم، فهي شذر مذر.

لا جرم أن الدرس اللغوي بات رهين السؤال المدهش والحيرة الباهتة في مدارسنا الساعة، حيث إن الضاد تربأ بعبقريتها عن كل ما يزري بها، أو يقذف بها في غيابات الحطيطة، ومنه فإن معلم العربية لا يستمرئ حالها وهي تركن إلى البؤس والضحالة وهي في أرض تنعت بعروبة اللسان وعربيته، فالتعليمية اليوم توسم بأنها إحدى الصروح العلمية التي تؤسس ناظِمة تربوية تُحيي اللغة ،ومنها التعليمية اللغوية «إنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، فالتعليمية من ههنا يمكن لها أن تحتل مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانية...»[15] وهي بذلك تعقب المعلومة فتقومها وتبحث عن آلات إبلاغها بصورة ناجحة تؤثر في المتلقي، بإحداث قابلية التلقي ثم الاستجابة المستوعبة وعنوانها كفاءة هادفة، كما «استخدم هذا المصطلح لأول مرة سنة 1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة ... وتنوعت

فروعها فهي لا تبتعد عن كونها تهتم بالمواد الدراسية وبالبحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواها وتنظيمه وتعديله»[16].

أ- **أسباب التجرية:** يقول العلامة ابن خلدون «اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فيكون حالا، ومعنى الحال أنه صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فيكون ملكة أي صفة راسخة» [(17)]. وحقا فبالرغم من طابع الموسوعية الذي وُسم به عصر العلامة، إلا أنه منظر تربوي عظيم، أقر أن التأليف والتركيب اللغويين إحداثيتان أساسان في الصناعة التعبيرية، وهما أدخل في المراد وآكد، فاللغة الحق هي اللغة المقصدية التي تصون سلامة الوَصَالة بين الخَاطِب والخِطاب والمخْطوب، مع القصدية أيضا، كما يربط المنظر الإحداثيتين كشرط بصميم التعليم المتجلي في التَّرْداد وأسلوب التكرار الذي يسلم إلى الإفهام، في حين أنه منظر مايَزَ بين الحال والتكرار، فالأولى سمة عابرة مائِرة، أما الثانية فقارة تثبيثية .

وإني لأستل هندسة الاستخبارة * في التعليل الإعرابي من أبجديات النظرية الخلدونية، فأختط تركيب السؤال في ضوء الأهداف المُؤَجْرأة المُفعّلة، ذلك لأني أوجه المسؤول وجهة أرجوها صائبة لما أحمله على بعض الشاكلات الإعرابية مثل:

المطلوب: اقرأ البيت التالي، ثم أُشكله ثم علل الحركة الإعرابية الواقعة بين القوسين:

ومن تكن (العلياء) (همة) (نفسه) فكل الذي يلقاه فيها محبب

الإجابة:

الكلمة	تعليل الحركة الإعرابية
العلياءُ	اسم مرفوع لأنه اسم "تكن "
همــةَ	اسم منصوب لأنه خبر "تكن"
نفسِــهِ	اسم مجرور لأنه وقع مضافا إلى "همة "

ب- **تمظهراتها وصورها وطرائقها:** إنني أستهدف بتعليمية هذه المَنْظَمَة بين المطلوب والإجابة، حقيقة مركوزة أتغيّاها في ظل الإعراب وفاعليته الوظيفية التي تمنح المتلقي ملكة اللغة وحذق العبارة وإِلاَقة الكتابة، وقد راعى المقام وحيثياته جميعا:

ب- 1 – في التأثيل :

❖ انتقاء المادة اللغوية (إجادة الاختيار فيما يتعلق بالشاهد أو النص الإعرابي مضمونا وصوتا ومعجما وتركيبا وأسلوبا ونظما ودلالة وإفادة فكرية وسلوكية...).

❖❖ المادة اللغوية وصنع الترتيب المتقن ضمن منظومة تبلغ الهدف تقديما وتأخيرا.

❖❖❖ إحالة المادة اللغوية وقذفها إلى المتلقي في عارضة خطابية درست دراسة هدفية، أي العناية الكبرى بالمعنى وانسجام البيان/ النص، الخطاب، فلا خير في مبنى يُهمل الدلالة، ذلك أنهما يؤثران في المتلقي فكراً وروحاً ووجداناً وتربية جمالية بيانية.

ب- 2. في التمثيل:

❖ ترسيخ المادة اللغوية نفسها بمحك الدربة والتمرين التطبيقي مع التجديد، وهو ترسيخ ينقش الغاية المبتغاة في الشكل والصميم، فيُعاود المتعلم استلهام القاعدة الإعرابية بتفعيل ذاكرته وإدارة مِصْوارِه قياسا بالمراحل السابقة وإلى تلك الغاية يستقرب، وقد تواترت الفعلة كرة بعد كرة.

❖ كما أنه يوظف القاعدة بإيقاع الانسجام بين الحصيلة الإعرابية المحفورة في الذهن من قبل وبين طروء الجديد في الحالات المطروحة إستسْآلا مجددا في صور متناوعات[18].

ج- **تقويمات وحصائل:** من المعالم التربوية والتقويمات المستخلصة والحصائل المتوخاة كأثر، هي:

01 / التحول من فقه التقنية إلى تَوْظافِها، بعد أن حبّبنا مقدرة المتعلم على محاولة التعليل الإعرابي، ولا أقول محاولة الإعراب، وقد غدت هذه المحاولة عقيمة معطلة، بفعل عوامل عدة، أخطرها وأشهرها الإعراب الاجتزائي الذي أحال جمال الإعراب العربي إلى عِضِين مفككة موضعيا... وغير هاتيك كثير.

02/ ازديان العملية الإعرابية بفقه اللغة العربية والتفرس في لطائفها وخصائصها، كالذي نلمحه آن ربط الشاهد اللغوي / أو المادة اللغوية بجوهرها الذي تشي به، فتسكب اللغة العربية أثرها في المتكلم المتذوق المنشئ، وعندها فقط تبلغ تعليمية الإعراب التعليلي بناءها لشخصية المتعلم فكرا ولسانا وسلوكا ونظما معرفيا ونفسيا وعقائديا وروحيا واجتماعيا وحضاريا...

03/ استحداث نشاط التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص، نشاط لغوي تربوي تعلمي وتعليمي قد يحقق اكتساب مهارات كثيرة كالقراءة الصامتة والفهم والتعبير الكتابي وإثراء القاموس والكتابة الصحيحة... [19]، وهو منظور من شأنه أن تستوي به الذائقة الإعرابية لدى المتعلم، خاصة لو تصطحب بمعيته طريقة التعليل الإعرابي التي توازي حل التطبيق اللغوي وسؤاله بالشفاهة ثم الكتابة، وهو تعليل يصل بين كل بنيات النص، فتصطنع هذه الطريقة نظام الاكتساب المهاري للإعراب، فلا ينزلق مُريد الإعراب إلى الاعتباطية أو الغش أو المحاولة كما اتفق... وإنما يأوي إلى ركن شديد من العلمية.

04/ تدريبات على التربية اللغوية ولو شفاهة في خلال الدرس، بطلب الإعراب وتعليل الحركة غير منعزلة عن السياق والمعنى؛ وهذا تحسيس تربوي مسؤول عن جسامة العناية بالنطق الصحيح والكتابة السليمة.

05/ وأكثر من ذاك حملُ المتعلم على تَذْواق لغته توظيفاً وشعوراً خالصا وتصديقاً عمليا، وذلك في وظائف سابقة على الامتحان، حتى إذا جاء الامتحان يُولِجُ المدرّس علامات خاصة بتقويم اللغة والأسلوب والإعراب والتركيب... وهذا في عموم الامتحانات والبحوث والإلقاءات... إن أُريد محاربة الجرثومة (الفيروس) قبل تفحّلها أكثر مما هي عليه في كل مستوياتنا...، ألم يأن للذين يشرفون على العربية ويدرسونها تفعيل هكذا مقترح وبديل ونصيحة ومنهج ؟!

06/ تخصيص أيام تكوينية مركّزة تُحسس مدرسي العربيةِ في كل المراحل، بل وغير أولئك من المدرسين، بالتركيز على المنهجية الصحيحة الواضحة والمتزنة السريعة في توصيل المعلومة أياً كانت، علما بقناعة فحواها أنه لا تنجح المعلومة إن أسيء إلى مفتاحها اللغوي.

07/ محاولة تعميم الاستعمال اللغوي الصحيح ضمن آليات كثيرة متنوعة كالمطويات الدقيقة المختزلة، التي تغري المتكلم بأساليب عربية ميسورة هادفة في الاختصاصات كلها، إشعارا بدرجة العربية كما أي لغة في الإفهام والتفاهم علميا ونفسيا واجتماعيا وتلقيا وجماليا.

مقاربة مركوزة في النتائج والاقتراحات:

1- لا أزعم أن في هذا التصور مجانبة الزلل والنقص، كما أني في مسيس الحاجة إلى الرؤى الهادية إياي إن ضللت الطريق، ولكنني أملك قناعة طمأنتني بجدوى هذه الطريقة خلال تجربتي التعليمية والتربوية المتواضعة، وإن ثمة نفعا متجليا آنسه معظمُ من أرشدتُه إلى هذه الطريقة، وبالأخص لما أفردتها بأساليب متميزة عنوانها التحسيس بوزن اللغة العربية وعلاقتها بالمعارف، فلا فعل ولا نجاح ولا نضارة لتلك المعارف من غير اللسان القويم، وهذا كله قد عاينته في توقيعات من مبتدإ محاولتي هذه في حين أترجى رسم الأفق نحو المنتهى كقراءة تقويمية للمحاولة.

ولنتأمل قول الحكيم:

لغة إذا وقعت على أسماعنا   كانت لنا برداً على الأكباد

ستظل رابطة تؤلف بيننا   فهي الرجاء لناطق بالضاد

2- يجب إعادة النظر في طريقة تكوين المعلمين والأساتذة، إذ يجب أن تكون وظيفية في شكل أعمال مفردة قبل الجماعية، يُقوّمها مختصون من المفتشين والمتفقدين والمعلمين والأساتذة الخبراء، دعما لجهودهم، وبخاصة اللغة العربية مفتاح كل الأنشطة والمعارف.

3- مراعاة اللغة العربية في كل الاختصاصات، لاسيما مراحل ما قبل الجامعة.

4- التفكير بجد في تقويم السلامة اللغوية ضمن الامتحانات والبحوث وإشعار التلاميذ والطلبة بذلك في كل التخصصات، وذلك بمنح علامة تخص هذا الشأن، مع التحفيز والتشجيع...

وقديما قيل "الإعراب وليد المعنى"؛ فالمعنى هو روح البيان وسلامته سلامة الإعراب، « فالإعراب ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة لصحة النطق، فإن لم يصحح نطقا لم تكن إليه حاجة».[20]

كما أن إيضاح علة المعنى ودلالة تداوله ونجاحه برهان على إيضاح علة الإعراب، فالعامل في الدرس النحوي قائم على تبيان أثر المعنى في الإفهام ببينة من صحة الإعراب في المبنى والسياق ونسق العبارة، بل بنية الخطاب كله، «تتعالق الوحدات المبنية لتشكل نصا، كل الوحدات النحوية: الجمل والأقوال، والمركبات، والكلمات متسقة داخليا، لأنها ببساطة، مبنية إلا أن الاتساق يتوقف داخل نص ما، على شيء آخر غير البنية، بمعنى أن هناك علاقات معينة، إذا توافرت في نص ما، تجعل أجزاءه متآخذة مشكلة بذلك كلاً موحداً، تعد طبيعة هذه العلاقات دلالية وهي خصائص تميز النص باعتباره كذلك، مما يجعله وحدة دلالية»[21].

لذلك رسخ علماء اللغة العربية نظرية النظم وبحث الربط والتعالق في أجزاء الكل من النص والخطاب وغيرهما...، وخصص الدكتور تمام حسان فصلا خامساً للنظام النحوي وأفرد لقرائن التعليق بحثاً مبسوطاً، كقرائن المعنى مثل العلاقات السياقية ثم قرائن المبنى كالعلامة الإعرابية والرتبة والصيغة والمطابقة والربط وغيرها... [22]

ويجعل الباحث ميشال آدم من التكرار بأنواعه أداة بيانية في بناء الخطاب إذ يقول: «هذه التكرارات من طبائع مختلفة لها أيضا آثار خطابية (أي في الخطاب) مختلفة، يمكن أن نميز بيسر التكرار الذي يعمل على المستوى البنائي الظاهر وآخر يعمل على المستوى البنائي الدقيق، بتعبير آخر فإن التكرار يساعد في بناء الخطاب» [23]؛ بل ويساعد في تحليله أيضا. [24]

وكتاب ميشال آدم الناقد اللساني الكبير كتاب ذو قيمة نقدية في الدرس اللساني المفتوح على قراءة الخطاب والنص في حدودهما وماهيتهما وتشكلهما والعلاقة بينهما وفِراق ما بينهما، ثم بحث ما يقوم عليه كل منهما من أعمدة لغوية وسياقية وهامشية تحيط بهالتيْهما ووسائل اتساق وتناغم تؤلف ألياف النسيج البياني صوتا وحرفاً وكلمة واسما وفعلا وعبارة وجملة وفقرة وتركيباً ونصاً وخطاباً... ولا بأس باختزال بعض الاهتمام العميق في هذا الكتاب من خلال الخطاطات التالية الكامنة في صفحاته: [25]

Schéma 1

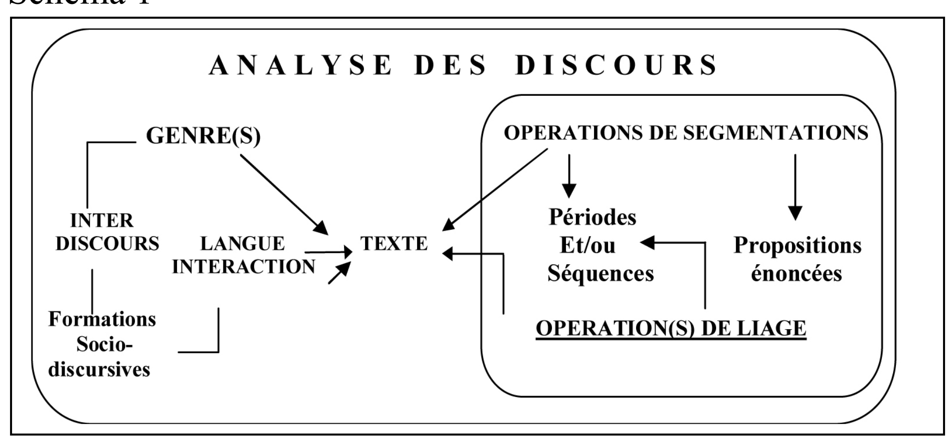


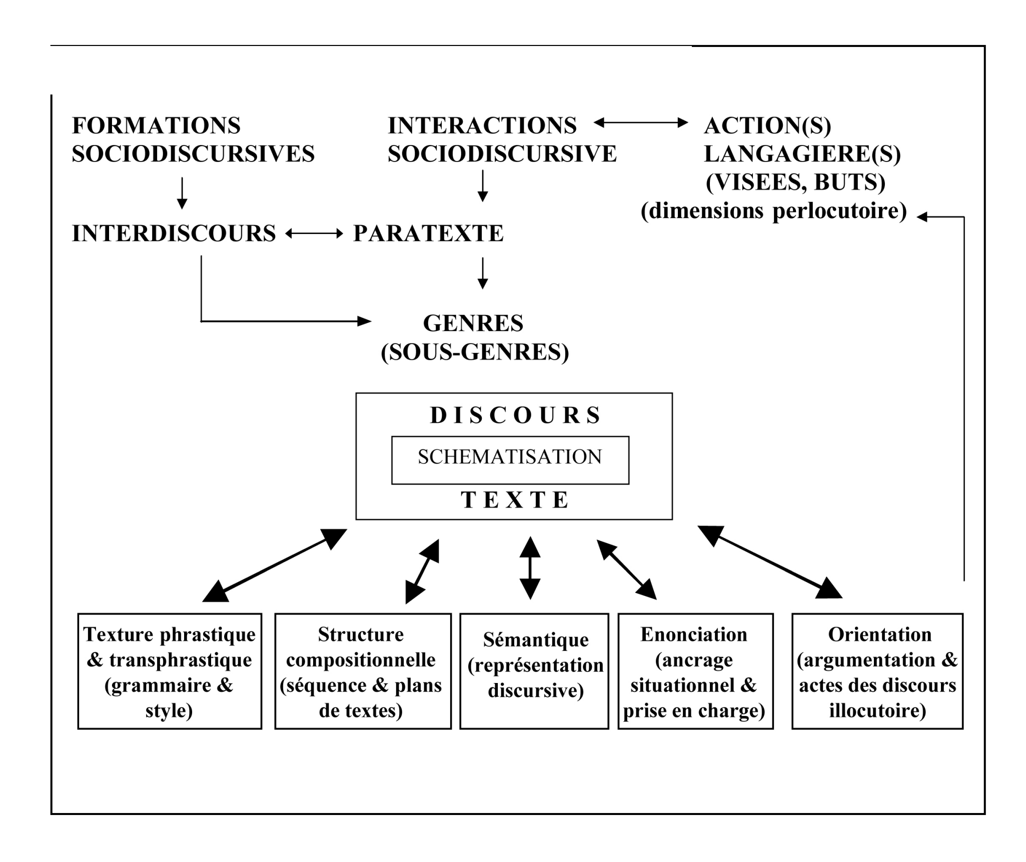
Schéma 2

D I S C O U R S

CONTEXTE
Conditions de production et
de réception - interprétation

TEXTE

Schéma 3: CHAMP DE L'ANALYSE DES DISCOURS



CHAMP DE LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE

وظل كل ما يتعلق بالنظم والترتيب والانسجام والتماسك في الخُطُبِ والنصوص وألوان البيان محط اهتمام النقاد وعلماء اللسانيات الخطابية والنصية ومحللي الخطاب، لأنهم يرون في تلك الخصائص نُجْحاً في بناء الوحدة النصية والخطابية[26].

ونظم الخطاب وانسجامه كما تماسك النص ووحدته سبيل إلى إحداث الأثر المرجو من كل بيان، ومن أجل ذلك عُلم قديماً أن الإعراب هو الإبانة والإفصاح وتمام التوصيل، أي نجاح تداولية الكلمة والرسالة بين المصدر والاستقبال.

3- التعليمية واللسانيات التطبيقية (قراءة في جهود عربية وغربية): قد بحث الأولون من علماء اللغة العربية مسائل التوصيل اللغوي في مباحثهم اللسانية والنحوية والتركيبية بل وأوضحوا حقيقة "التعليمية" في مصنفاتهم وحواشيهم تنظيراً وتطبيقاً، تأصيلاً ونقداً وذلك قبل ظهور ** «علم اللغة التطبيقي: أو ما يسمى باللسانيات التطبيقية، وهو حقل من حقول اللسانيات، ظهر سنة 1946م في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية... وتعتبر اللسانيات التطبيقية مجالاً مرتبطاً بتدريس اللغات، حيث إن منطلقاتها هي اللسانيات العامة، ... ومن اهتماماتها تدريس اللغات والتوثيق والترجمة ومعالجة الأمراض اللغوية وتقنيات التعبير، وأهم خصائص علم اللغة التطبيقي هي: البرجماتية/ الانتقائية/ الفعالية/ دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية...» [27].

فالعلم بهذه المعرفة اللغوية الألسنية قديم –نسبيا- وهو في تقدم سريع، إن على مستوى التنظير في أعمال كبار اللسانيين العالميين ومنجزاتهم التربوية والفلسفية والنفسية وطرائق التدريس والتطبيق اللغوي والتشريح اللساني، أو على مستوى تفاعل الدرس اللساني مع الآلة المعاصرة وشبكة المعلومات العالمية ومهارات الحاسوبية والدراسات العلمية للظاهرة اللغوية بتفريعاتها المختلفة...

ولا غرو أن التعليمية في اللغة العربية تبدأ من إحكام تقنية التعليم وتنتهي بإحكام تقنية التطبيق على المادة المقدمة، فتستوعب تعليمية التطبيقات اللغوية كل

الشروط والأدوات كما استوضحتها جهود الباحثين، وسنركز في هذا المسار على الطرائق التربوية في التطبيقات اللغوية التي حظيت بعناية المربين والباحثين والعلماء على مد العصور، كعلماء التفسير في تخريجاتهم اللغوية في البلاغة والنحو والصرف مثل الزمخشري...، وعلماء القراءات مثل الجزري، وعلماء الأصول مثل أبي حامد الغزالي، وجهود الفقهاء في المصطلح الفقهي كالأئمة الأربعة، وعلم الدلالة العربي عند ابن قتيبة... وغير أولئك كثير، حيث نثروا جهودهم اللغوية في ثنايا تآليفهم، وإن تعددت حقول تخصصهم واختلفت، فإنهم انطلقوا جميعا من اللغة كإجراء باشروا به أقضيتهم ومسائلهم...

وأما في العصر الحديث فقد ظل البحث عن "تعليمية التطبيق اللغوي" حساسا في ضوء الثراء الذي يتجدد باستمرار على مستوى الحياة والفكر والتسابق الحضاري والعلمي والتقني، مما وطد العلاقة بين الباحثين المحدثين وكيفية توصيل الدرس اللغوي.

يقترح الدكتور صالح بلعيد في علم وتعليم أحد الميادين التي سطرها مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية فيقول «والذي يهمنا في هذا المقام هو: علم تعليم العربية، وهذه اقتراحاتنا: تقويم تعليم اللغة العربية في الأساسي والثانوي والجامعي/ تقويم تعليم العربية في الأساسي والثانوي: طرائق التعليم تقويم مستوى اللغة العربية في تدريس العلوم الإنسانية/ استثمار النظرية الخليلية الحديثة في تعليم اللغة العربية/ تقويم تعليم اللغة العربية للكبار/ استثمار نظرية الملكة التبليغية ونظرية الإدراك في تعليم العربية/ بحوث في الوسائل السمعية البصرية لتعليم اللغة العربية وإنجاز نماذج جديدة»[28].

والغاية من تعليمية اللغة ليست تخفى على المتقدمين من علماء العرب والمسلمين فيما صنفوه من عنوانات في اللغة ونحوها وفقهها، وعلاقة ذلك بعلوم إنسانية وعقلية وعلمية تطبيقية عديدة، حتى إنهم جددوا في طروحاتهم المنهجية. كما فعل العلامة ابن مالك في تسهيله وابن جني في خصائصه... وغيرهما كثير لا يحصى، فباتت مباحثهم تقرب مبادئ اللغة تقريبا تربويا يحمل المتعلم على

الإدراك والتحصيل من خلال توجيه المربي إلى طرائق التوصيل وربط ذلك بعلم النفس وعلم الاجتماع والبيئة والمجتمع والمكان والتاريخ...، كالذي رسخه العلامة ابن خلدون في مقدمته، إذ سبق أوغست كونت ودوركايم وغيرهما إلى تأثيل القواعد العلمية السليمة في تربية الناشئة لغويا وألسنيا وسلوكيا...

والدراسات الغربية شديدة الحرص –هي كذلك- على بحث النظريات الألسنية وتنشيط البحوث اللغوية، وبالأخص الجانب التطبيقي وربطه بالوسائل العلمية الراقية؛ كجهود دي سوسور وبنفنست وماكي وتشومسكي وجاكوبسون وفينس...«إن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات... ومن ههنا فإن استثمار النظرية اللسانية العامة في مجال تعليمية اللغات ينتج عنه بالضرورة تقاطع منهجي بين النظرية اللسانية وعلم النفس التربوي من ناحية وطرائق التبليغ البيداغوجي من ناحية أخرى»[29].

4- لسانيات اللغة العربية بين العولمة و"العالمينية": إن الحديث عن اللسانيات يقودنا إلى الولوج في حقل علم اللغة عموما وفي مباحثة الدراسات والبحوث اللغوية القديمة والحديثة على وجه الخصوص «والملاحظ أن الدراسات العربية اليوم قد أخذت حظا ملحوظا من ثمار اللسانيات، غير أن حظها في الجانب النظري أوفر منه في الجانب التطبيقي... ويكاد اللغويون اليوم يسلّمون بداهة بضرورة إعادة وصف اللغات عموما حتى تكشف نواميسها الخفية من جهة، وتخلص مقاييس تلقينها وبلورتها من كل سمة اعتباطية أو معيارية من جهة أخرى»[30]، وإذا كانت اللغة مجموعة أصوات أو – كما يعرفها سوسير- إنتاج اجتماعي لقوى الكلام، تحكمها مجموعة من الأنظمة تمكن الأفراد من ممارسة هذه القوى للتواصل داخل مجتمع ما، فإن هذه الأصوات وإن كانت تبدو « لأول وهلة مختلفة متنافرة فإن كل أصوات اللغات تصدر من الجهاز الصوتي الإنساني، وهو مشترك عند كل البشر، ولهذا فهناك أصوات كثيرة تتكرر في أكثر اللغات، وهناك وسائل محددة تتوسل بها اللغات المختلفة للتمييز بين أصواتها» [31]، لأجل ذلك كان

لزاما –وما زال قائما– على الدراسات اللسانية الحديثة البحث عن قاعدة لسانية متينة تستند عليها النظرية اللغوية، ثم إن مدارسة الظاهرة الصوتية والتعرف على مجمل ما يحيط بها من عوامل وآليات ومشكلات، والاستفادة من خبرات البحثة والمختصين في مختلف اللغات مّا يثري تلك القاعدة ويكسبها الدقة والعلمية والشمولية والموضوعية، ولعل هذا ما تهدف إليه اللسانيات العامة من خلال «إيضاح عوامل انتشار اللغات وموتها وعوامل التجديد اللغوي ومشاكل الازدواج اللغوي وغير ذلك من المشكلات التي تتكرر في مجموعات إنسانية مختلفة»[32]، ولما كانت مناهج البحث اللساني متعددة ومتنوعة، كمنهج الملاحظة والمنهج الآلي والمنهج التجريبي والمنهج المقارن، فإن من العوامل الرئيسة والمهمة لنجاح أي منهج أو بحث أو تحليل أو دراسة – نظرية كانت أم تطبيقية – في حقل اللسانيات عامة ربطها بأصولها الإنسانية الثابتة الأولى، وعدم اجتثاثها من طبيعتها العالمينية البحت؛ «فنحاة العرب الأوائل لم يقرروا أن العربية ترفع الفاعل وتنصب المفعول لمجرد سماعهم جملة واحدة من عربي واحد، أو أقحموا مجموعة أصوات مجردة من مظانها في جملة من التجارب الآلية والرقمية والبيانية، بل إنهم استقرأوا معظم الكلام العربي، فلما رأوا اطّراد هذه الظاهرة وضعوا قاعدتهم؛ ويتسع مجال الاستقراء اتساعا بالغا عندما تنتقل من مستوى فقه اللغة الوصفي للسان من الألسن إلى مستوى اللسانيات العامة لاستنباط قوانين الظاهرة اللغوية العامة فعند ذلك لا تكفي ملاحظة لسان واحد بل لا بد من ملاحظة كل الألسنة في العالم ما كان منها حيا لا يزال في أفواه البشر وما اندثر منها فلم نعرفه إلا في النصوص والآثار»[33].

من أجل ذلك، لا بد من توحيد النظرة العلمية لعلم اللسانيات وتسديد كل الجهود والبحوث والخبرات نحو العوامل المشتركة التي يقوم عليها الدرس اللساني، فمنهج الملاحظة – مثلا – هو منهج عالمي لا يمكن لأي أمة من الأمم أن تتخلى عنه في إرساء جذور لغتها وتمديد فروعها وتجديد عراها... ومنذ « أن أصبح للبحث اللساني بعد عالمي إنساني كعلم قائم برأسه يمكن تطبيقه على أية لغة من لغات العالم، فقد أصبح للبحث البيولوجي علاقة وثيقة بذلك العلم.. لذلك يجب

على البحوث البيولوجية أن تعيد النظر في اكتشافاتها وبحوثها العلمية بغية مناقشة البحث اللساني مناقشة بيولوجية قائمة على العلاقات الوشيجة التي تربط علم اللسان بالبحوث البيولوجية الحديثة.. ومن هنا يأتي معيار العالمية في الدراسات البيولوجية اللغوية »[34]، كما لا ينبغي أن تكون التقنيات الآلية والتجارب العلمية اللغوية المتطورة حكرا على أمة دون أخرى؛ وإلا كيف النهوض "بنظرية لسانية عالمينية" واحدة وموحدة؟؟!!، وعلى المنادين بفرض العولمة الإذعان والخضوع – راغبين أو راغمين – لما تفرضه هذه المنظومة الجديدة من انفتاح وتحاك مع العالم أجمع دون تمييز أو إقصاء.

وعلى اختلاف ألسنة الناس وألوانهم وأعراقهم، فإن اللسانيات الاجتماعية هي واحدة من تلك العوامل المشتركة؛ فهي مجال رحب لدراسة العلاقات العامة بين اللغة والمجتمع، كما تعد فرعا من فروع علم اللسان السُّلالي وجغرافية اللغة وعلم اللهجات، من حيث إنها تعتمد المتكلم كمعطى اجتماعي له أصله السلالي ووضعيته الاجتماعية ومستواه المعيشي ورصيده الثقافي والمعرفي... [35]

ومن اهتمامات اللسانيات أيضا الجانب النفسي للظاهرة اللسانية ودور المنهج النفسي الذي يعنى بدراسة العاهات اللغوية وتشخيص الآفات الفردية وتصحيح المسارات الصوتية لدى المتكلم، وعلم النفس اللغوي «هو فن ظهر ضمن أفنان اللسانيات العامة ويدرس كيف تطفو مقاصد المتكلم ونواياه على سطح الخطاب في شكل إشارات لسانية تنصهر في اللغة، كما يدرس سبل توصل المتقبلين لذلك الخطاب إلى تأويل تلك الإشارات»[36]، ثم إن العقبات التي تواجهها عملية تعليمية اللغة هي سيكولوجية أكثر منها لسانية، لأن علم اللسانيات هو المادة الخام لموضوع العملية التعليمية/ التعلمية لكن «عندما يتعلق الأمر بكيفية عرض المادة وتبليغها، فإن علم اللسان لا يمكن أن يفيد إلا في نطاق محدود، ويكون لعلم النفس الدور الأساس في توجيه جهوده ما دام التعليم لا يطمح إلى أكثر من تيسير عملية التعليم»[37].

وإذا كانت اللغة العربية رمزا من رموز هويتنا العربية الأصيلة، وجذرا راسخا من جذور أصالتنا العريقة وحضارتنا التليدة، فإن اللغة بصفة عامة «لا تبنيها القرارات السياسية أو النظم الخاصة، بقدر ما تبنيها الأبحاث الجادة، والعلم الآن بحاجة إلى الحقائق، والعربية في أشد الحاجة إلى المختبرات والأجهزة التي تزيد من تقبلها..» [38]، ولما كانت العولمة الإعلامية والمعرفية لا يجني ثمارها إلا الأقوياء والقادرون على اكتسابها، فلا ينبغي لضعاف العالم ومقهوريه – والأمة العربية خاصة – أن يتحلقوا حول موروثاتهم القديمة، أو الدوران حول أطلال الآباء والأجداد، بل لا بد لهم من انتفاضة "عالمينية" شاملة توقظ ضمائرهم وهممهم، وترجح كفة التوازن العالمي الذي أثقلت كاهله العولمة وما حملت، ولن يتحقق ذلك إلا بإعادة بناء المنظومة اللسانية العربية انطلاقا من تجميع وغربلة جل تلك النظريات والتنظيرات التي ملت الانتظار والأمنيات، ثم وضعها قيد التطبيق والتحقيق بعيدا عن التلفيق والتصفيق، ولنكون صريحين مع ذواتنا وغيرنا قبل أن تلعننا الأجيال القابلة...

وإن كانت هناك ثمة جهود وأعمال فلا ينبغي الإسفاف بها أو الإجحاف في حقها لكونها لا تعدو مجرد اجتهادات متناثرة، بل من المؤكد أن هناك بحوثا نوعية وجادة هي قيد الإنجاز والتأصيل ما زالت تتعطش للإصغاء والإجماع قصد التطبيق والتنفيذ، فلقد أقر المؤتمر الثاني للتعريب المنعقد في الجزائر عام 1973 المصطلحات الموحدة في علوم الكيمياء والجيولوجيا والرياضيات والنبات والحيوان والفيزياء، كما أكّد على أن اللغة مقوم رئيس من مقومات وجود الأمة واستمرارها، وكل خطر يهدد اللغة إنما هو خطر يطال شخصية الأمة، وأن تأصيل العلوم وانتشار المعارف في أمة من الأمم لا يكون إلا بلغتها، ولذلك فإن لحاق البلاد العربية بالحضارة العلمية المعاصرة ومواكبتها ومشاركتها فيها يجب أن يبدأ باستخدام اللغة العربية لغة للتدريس وإعداد المصطلحات العلمية الموحدة، كما نُصَّ على ذلك في هذه المؤتمرات وغيرها في المغرب وتونس وليبيا...

إن فقه أسرار اللسانيات العربية أمر لا مفر منه إذا أردنا الولوج في معترك هذه الحياة الرقمية، والعربية هي الجامع المشترك بين أبناء هذه الأمة «وهي الخيار الذي لا بديل له حضاريا، والعالم لن يسمع لأمة تتحدث بلسان غيرها»[39] ومن ثمة أضحى لزاما على الباحث اللساني الجاد في اللغة العربية أن يبذل قصارى جهده ما أمكن لتطوير وتيسير طرائق فهم العربية وإيضاح شروط تلقينها وإتقانها، وأن لا يخلو ذلك من إشراك جميع اللغات السارية في العالم والنظر فيما يتسنى انتقاؤه من معطيات هندساتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والإشارية... كما لا يحق التخلي عن لغات الحضارات البائدة، فقد نجد فيما غبر ما افتقدناه وأتلفناه من عِبر « ولأن اللغات واللهجات تعددت وتنوعت في العالم بأسره فقد أدى ذلك إلى ظاهرة الاقتراض من بعضها البعض، وإلى بروز التعددية اللغوية في المجتمع عامة ولدى الفرد خاصة، لأن هناك الكثير من الاحتكاكات بين اللغة الأم واللغات الأخرى»[40]، ولا بد من التحلي بروح الموضوعية والجدة في العمل ونبذ لغة الشحناء والخلفيات المبيّتة التي لم تفرز إلا الدمار والهلاك.. وليس بغائب عمّن أراد الإفصاح والتصريح أحبولة اللغة الحية واللغة الميتة.

5- اللغة العربية ولسانيات الحاسوب: اللسانيات الحاسوبية هي علم من العلوم الحديثة التي تعنى باللغة آليا، وهي تعتمد آلة الحاسوب في تحويل النصوص والمعلومات اللغوية إلى لغة الحاسوب الرقمية قصد تحليلها وترجمتها إلى لغات أخرى، كما يهتم بمعالجة وتحليل الخطابات والنصوص إلكترونيا وبتقنيات عالية تجمع علوم الرياضيات وهندسة المعلومات وعلم الذكاء الاصطناعي، ولذا أصبحت الأدوات اللسانية لجميع اللغات الطبيعية أساسا في بناء الأنظمة الحاسوبية والمكوّن الأهم لكل التطبيقات المستقبلية في مجال أنظمة المعلومات، فكلما زاد احتكاك الإنسان بالحاسوب زادت الحاجة إلى تحويل بُنَى اللغة الطبيعية من صرف ونحو ودلالة وغيرها إلى منظومات رقمية بالغة التعقيد، لكن يسهل التعامل معها آليا... ومن خلال فهم خصائص المعطيات اللغوية يتم استنباط تقنيات وآليات تساعد على

معرفة كيفية بناء اللغة واستعمالها، ومن ثمة الحصول على نظريات جديرة بالنجاح تمكّن من صناعة برامج حاسوبية قادرة على فهم اللغة الطبيعية.

يستخدم اللسانيون برامج الكومبيوتر في تحرير البيانات وحفظها واستعادة المعلومات والنصوص بأساليب متعددة، وتأليف القواميس والمعاجم اللغوية الرقمية وفهرسة النصوص المختلفة أبجدياً بأكثر من طريقة، وساهم تطور العلوم الرقمية خلال السنوات الأخيرة في ظهور آليات وتقنيات جديدة تماماً في المجالات اللغوية منها[41]:

1- **تقنية التعرف البصري على النصوص:** حيث تتعرف أجهزة الحاسوب على أشكال الوحدات اللغوية الأساسية، والوحدات اللغوية المركبة لتحولها إلى لغة رقمية (نص إلكتروني) يُمكن تحريره وتعديله.

2- **القواميس الإلكترونية**: وهي عبارة عن قواعد بيانات ضخمة تضم كل المفردات اللغوية للغتين أو أكثر وقد حقق استخدامها نجاحاً تاماً في ترجمة الوحدات اللغوية الأساسية (المفردات) بين كل اللغات. [42]

3- **الترجمة الإلكترونية**: حققت هذه التقنية نجاحاً كبيراً في ترجمة النصوص بين لغات العائلة اللغوية الواحدة، ونجاحاً محدوداً مازال قيد الإنجاز والتطوير في ترجمة لغات لا تنتمي للعائلة نفسها.

4- **تقنية التعرف الصوتي**: وتستخدم الحواسيب في تحويل الأصوات إلى نصوص، وكذلك تحويل النصوص إلى أصوات ونطقها وقد دعمت هذه الإمكانات العلوم اللغوية بتحليل كميات هائلة من نماذج الوحدات اللغوية في اللغات المختلفة لاكتشاف بنية اللغة، وأوجه تشابه الأنماط اللغوية، واحتمالات وجود رابطة بين لغة وأخرى، إضافة لإمكاناتها التطبيقية كما في علاج مشاكل التخاطب والسمع.

لكن المؤسف أن العالم العربي ما زال في أغلب أنظمته الهندسية يعتمد على تلك الآتية من الغرب أو الولايات المتحدة الأمريكية، والغريب أن تلك الأنظمة تُصمّم وتقاس على لغتهم، ولك أن تتأمل وتقف متدبرا أمام التطور الهندسي المعلوماتي اللغوي الهائل في صورته الإنجليزية أو الفرنسية أو اليابانية.. في الوقت

الذي تداخلت فيه أبحاث اللسانيات الغربية مع الحاسوب بعمق، ما أثرى المكتبة الغربية بهذه الدراسات والأبحاث ومن ثم التطبيقات، في حين اقتصر الأمر في الشرق على مبادرات فردية من الباحثين أو طلاب الدراسات العليا في الجامعات وخاصة الغربية.

وفي حين نرى أن الباحثين الغربيين قد بدأوا يتجهون لدراسات اللغات العربية والكورية والصينية وغيرها من لغات الشرق، فإن العالم العربي يخلو من مركز أبحاث واحد غير ربحي متخصص في هذا المجال[43].

إذن، ما المانع من اعتماد نظرية علمية رصينة من صميم لغتنا العربية؟! وما الضير في إعادة قراءة مفرداتنا اللغوية الصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية والإشارية والإبلاغية باعتماد مستويات المعالجة الآلية والرقمية؟! وما العيب في إعادة صقل أدواتنا اللسانية وتعقيمها وتهيئتها وفق هندسة تكنولوجية متطورة تضاهي صنوها الغربي؟!...

الخاتمة: لابد من النظر المستديم في مدى فاعلية البحوث واقعيا ، ودرجة تفاعلها وتكاملها وفي انسجام المقترحات والمشاريع المخططة للدرس اللغوي العربي الجزائري بشتى فروعه ، ولا بأس بهذه النقاط ختما لهذه الدراسة :

1- ضرورة الانتقال من توصيات المؤتمرات ونتائج البحوث والدراسات إلى مستوى التفعيل والاعتماد الميداني والمتابعة المستمرة في شتى المدارس العربية مشرقا ومغربا.

2- أولوية الارتقاء والنهوض بالفرد العربي من حيث التكـــــوين والتشجيع، بفتح باب الفرص في الإبداع والتجديد ، وكذا توسيع نطاقات استثمار التنمية البشرية بتهيئة الأجواء وتسخير كافة الوسائل الحضارية من أجل تيسير استعمال اللغة العربية.

3- ألم يأن لمجامع اللغة العربية أن تخضع - على الأقل- لنداء الوحدة اللغوية وتجاوز المسطور إلى المنظور والمعاينة الواقعية ، خاصة والحال هذه؛ حال الاستباق الحضاري والعولمة...

4- تأكيدنا على تعزيز مثل هذا المسعى العلمي الحكيم المجسد في هذا المؤتمر والهادف إلى تحقيق صرح الوحدة بين أبناء اللســـــان الواحد ، موازاة مع ما يشهده العالم من تكتلات قوية تخدم شعوبها وتُنمّي طاقاتها الاقتصادية والأمنية والاجتماعية والثقافية...

الهوامش حسب تراتبها في المتن:

1- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1372هـ- 1952م، ج1، ص47.

2- ينظر: أبو بشر عمرو بن قنبر، سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط3: 1403هـ- 1983م، ج1، ص13 (باب مجاري أواخر الكلم من العربية).

3- سورة الفاتحة، الآية 1.

4- محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، تفسير البحر المحيط، دراسة وتحقيق وتعليق الشيخ عادل أحمد، الشيخ علي محمد معوض، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1 1426هـ - 2001 م، مج 1، ص 130.

5- محمد إسماعيل إبراهيم، معجم الألفاظ والأعلام القرآنية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر 1388هـ -1968م، ص 352.

6- محمد علي الصابوني، مختصر تفسير ابن كثير، شركة الشهاب، الجزائر، وقصر الكتاب، البليدة الجزائر، 1410هـ - 1990م، ج1، ص 21، وينظر: علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي تفسير الخازن، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، مج1، ص 16 وغير هذا.

7- فردينان دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي- مجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة الجزائر 1986، ص17.

8- ينظر: د. مازن الوعر، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة، دار المتنبي للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط1: 2001، ص 181- 203.

9- منذر عياشي، اللسانيات والدلالة (الكلمة)، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سوريا، ط1: 1996م ص6.

10- د. نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط:2001 ص:241.

11- د . جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط/ 1979 ،ج 2، ص136.

12- المرجع نفسه، ص 581 .

13- عاطف محمد يونس، العربية أرقى اللغات الحية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن ط 1/ 1998، ص 8.

14- الشيخ الإبراهيمي، في مؤتمر أدباء العرب، الدورة الثالثة، القاهرة 1958، عن مقال الشيخ الإبراهيمي وأصالة الأديب الحر للدكتور عبد العزيز شرف، مجلة البحوث، معهد اللغة العربية، جامعة وهران، ع 4/ 1987، ص 15.

15- د. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، د. م.ج. الجزائر ط/2000، ص 130.

16- تأليف مشترك، مادة التعليمية العامة، وحدة اللغة العربية، الإرسال 1، المركز الوطني لتعميم التعليم، الجزائر، 1999، ص 12 .

17- العلامة عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، موفم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط 1991، ج 2، ص 632.

* من فعل استخبر يستخبر أي طلب الخبر كطلبه المعلومة، وقريب منه لفظ الاستمارة، ص 08.

18- ينظر كتاب : مبادئ التعليمية التحليلية / الباحث الإنجليزي: ماكي / MACKEY . W . F.

19- ينظر، التيجيني محمد بن صالح، تعليمية التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص، السنة السادسة أساسي ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، مارس 1999، ص 4 , 5 .

20- د. شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، مصر 1986، ص26.

21- د.محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت لبنان، ط1: 1991م، ص16، نقلا عن: م.أ.ي هاليداي ورقية حسن، الاتساق في اللغة الانجليزية لونجمان، لندن، 1976، ص7، (ويؤكد محمد خطابي على أدوات الاتساق من خلال كتاب هاليداي ورقية بأنها الإحالة والحذف والوصل والاتساق المعجمي، ينظر: محمـد خطابي، لسانيات النص، ص16- 25).

22- ينظر: د. تمام حسان، اللغة العربية، معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر ط2:1979، ص 191- 240.

23- Michel Adam Jean, linguistique textuelle des genres de discours aux textes, Editions Nathan/ Her, Paris, 1989, P: 151.

24- ينظر: د. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية منشورات عويدات، بيروت باريس ودار توبقال للنشر، المغرب، ط 1985- 1986، ص 269- 332 (حيث فصل الكاتب في الوسم الإعرابي وعلاقته برتب البنيات اللغوية والإسناد والتركيب والتطابق الوظيفي والإحالي والإعرابي ومبدأ الاتساق).

25- Michel Adam Jean, linguistique textuelle des genres de discours aux textes, p. 36, 39, 41.

26- ينظر: دلالة السياق، د. ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، جامعة أم القرى، السعودية ط1، 1423هـ (السياق في التراث العربي والفكر اللغوي الغربي وغيره)، ص57.

** ينظر ماجسده الجاحظ في بيانه وتبينه من خلال المباحث الصوتية والبيانية وعلاقتها بالمتلقي والمرسل، وكذا تحليلات الصرف والصوت في خصائص ابن جني، ونقد النحو العربي وتركيبه في دلائل عبد القاهر الجرجاني ... وقس على ذلك، ص13.

27- د. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2000، ص11، 12.

28- د. صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة ص182-183.

29- د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 41.

30- د. عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، أوت:1986، ص: 135 .

31- د. عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، تونس، ط:1 /جوان، 1984، ص: 137.

32- نفسه، ص: 138.

33- نفسه، ص: 140، - بتصرف - .

34- نفسه، ص: 145 -146.

35- ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1424هـ-2003م، مج1، ص6 (باب البيان وغيره...).

36- د. عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص: 138.

37- د. عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص: 153، بتصرف.

38- د. صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ط:2002 ص: 5 ،6.

39 - د. صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، ص: 41 ،42.

40- جميلة راجا، التداخل اللغوي، (مقال)، جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو، اللغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط:2004، ص: 146.

41-انظر: الموسوعة الحرة (ويكيبيديا)، لسانيات حاسوبية/http// : www.google.com

42 - ينظر: د.مصطفى غلفان، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات؛ أي مصطلحات لأي لسانيات؟ (بحث نقدي في اللسانيات والمعجمية)؛ موضوع اللسانيات من خلال "الأنترنيت" www.google. (فثمة ملاحظات دقيقة في نقد معجم الموحد...).

43 - انظر: د.عز الدين غازي، جامعة الحسن الثاني عين الشق، البيضاء، المغرب، مقال: (هندسة اللغة: ←→ من ←→ المعالجة ←→ الصورية ←→ إلى ←→ المعالجة الرمزية)/http// :www.google.com/COMMENTS.htm، و: ←→حوسبة ←→اللغة العربية/http//:www.google.com/Arabic Textware Solutions.htm

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم (المصحف الشريف، برواية الإمام ورش عن الأمام نافع)

(1) محمد إسماعيل إبراهيم، معجم الألفاظ والأعلام القرآنية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1388هـ -1968م.

(2) الشيخ الإبراهيمي، في مؤتمر أدباء العرب، الدورة الثالثة، القاهرة 1958، عن مقال الشيخ الإبراهيمي وأصالة الأديب الحر للدكتور عبد العزيز شرف، مجلة البحوث، معهد اللغة العربية، جامعة وهران، ع 4/ 1987.

(3) د. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2000.

(4) د. صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط:2002.

(5) د. صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة منثوري، قسنطينة.

(6) تأليف مشترك، مادة التعليمية العامة، وحدة اللغة العربية، الإرسال 1، المركز الوطني لتعميم التعليم، الجزائر، 1999.

(7) التيجيني محمد بن صالح، تعليمية التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص، السنة السادسة أساسي ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، مارس 1999.

(8) الجاحظ، البيان والتبيين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1424هـ-2003م، مج1.

(9) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1372هـ- 1952م، ج1.

(10) د.تمام حسان، اللغة العربية، معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط1979/2.

(11) د. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، د. م.ج. الجزائر، ط /2000.

(12) محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، تفسير البحر المحيط، دراسة وتحقيق وتعليق الشيخ عادل أحمد، الشيخ علي محمد معوض، منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1426هـ - 2001 م، مج 1.

(13) علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي، تفسير الخازن، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، مج1.

(14) د.محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1: 1991م.

(15) العلامة عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، موفم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط 1991، ج 2.

(16) فردينان دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي – مجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة الجزائر 1986.

(17) جميلة راجا، التداخل اللغوي، (مقال)، جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو، اللغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ط:2004.

(18) أبو بشر عمرو بن قنبر، سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط3: 1403هـ– 1983م، ج1.

(19) محمد علي الصابوني، مختصر تفسير ابن كثير، شركة الشهاب، الجزائر وقصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1410هـ – 1990م، ج1.

(20) د . جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط/ 1979 ،ج2.

(21) د. ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السياق، جامعة أم القرى، السعودية، ط1، 1423هـ (السياق في التراث العربي والفكر اللغوي الغربي وغيره).

(22) د. شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، مصر 1986.

(23) د. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية منشورات عويدات، بيروت، باريس ودار توبقال للنشر، المغرب، ط 1985– 1986.

(24) د. نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ط:2001.

(25) منذر عياشي، اللسانيات والدلالة (الكلمة)، مركز الإنماء الحضاري، حلب سوريا، ط1: 1996م.

(26) مبادئ التعليمية التحليلية / الباحث الإنجليزي :ماكي / MACKEY . W . F.

(**27**) د. عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، أوت:1986.

(**28**) د. عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، تونس، ط:1 /جوان، 1984.

(**29**) د. مازن الوعر، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة، دار المتنبي للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط1: 2001.

(**30**) عاطف محمد يونس، العربية أرقى اللغات الحية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1/ 1998.

(31) Michel Adam Jean, linguistique textuelle des genres de discours aux textes, Editions Nathan/ Her, Paris.

(**32**) الموسوعة الحرة (ويكيبيديا)، لسانيات حاسوبية/http// : www.google.com

(**33**) د.مصطفى غلفان، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات؛ أي مصطلحات لأي لسانيات ؟ (بحث نقدي في اللسانيات والمعجمية)؛ موضوع اللسانيات من خلال "الأنترنيت" www.google

(**34**) د.عز الدين غازي، جامعة الحسن الثاني عين الشق، البيضاء، المغرب، مقال: (هندسة اللغة : من المعالجة الصورية إلى المعالجة الرمزية) http// :www.google.com/COMMENTS.htm/، و: حوسبة اللغة العربية/ http//:www.google.com/Arabic Textware Solutions.htm

نحو ترقية اللغة العربية على ضوء تدريس علم المصطلح

الأستاذة خليفاتي حياة

قسم الأدب العربي–جامعة مولود معمري تيزي وزو

مقدمة: تنشأ اللغة من المجتمع وتستقر باستقراره على أسس أهمها الحضارة والدين والسياسة والاقتصاد، وكلما تطور المجتمع تطورت معه اللغة والعكس صحيح، ويبين لنا الواقع الاجتماعي أن اللغة العربية شهدت وعاشت ذلك التطور منذ أمد طويل، وحاولت أن تتماشى مع مستحدثات العصر والحضارة في عصرنا الحالي، لكنها لم تبلغ القمة العلمية التي تبحث عنها، والتي تريد الكشف عن أسرارها ومكانتها؛ إن إضفاء السمة العلمية للغة العربية لا تتحقق إلا باستجابة هذه الأخيرة لمحض التجارب العلمية والتقنية، التي تهدف إلى صوغ اللغة في قالب علمي بحت يعطيها ذلك الطابع الموضوعي الدقيق، الذي لا يتضح إلا في المستوى اللفظي الذي يشكل بحد ذاته البنية الأساسية والعضوية للغة، لأن السمات التي يحملها ذلك اللفظ هي التي تبين حتما الصبغة العلمية التي يتحلى بها أولا ذلك اللفظ، وثانيا يحدد النمط العلمي الذي تتخذه اللغة، والذي تأخذ منه مجراها، خاصة من جذور دراستنا قضية المصطلح التي يطرح فيها العلماء المحدثون إشكالات، من حيث الوضع والتوحيد والتنسيق والنشر والاستعمال، وأثناء دراستنا علم المصطلح اكتشفنا أن هناك جسرا عميقا يفصل بين عملية ظهور المصطلحات واستحداثها يوميا، باعتبارها وحدات لغوية وعلمية تتوافق مع التطور الحضاري والعلمي، وبين عملية الاستعمال الحقيقي لهذه المصطلحات لدى الفئات المثقفة في المجتمع، مع العلم أن لغتها أي اللغة العربية لم تلحق بعد ذلك بالتطور العلمي والتقني بفضل تلك المصطلحات، ما أدى إلى وجود فجوة قائمة بين اللغة والمصطلحات؛ ولقد حاول العلماء أن يبذلوا مجهودات إما فردية أو جماعية تعمل وتسهر على ترقية اللغة العربية في كل الأقطار العربية عامة وفي الجزائر خاصة، ونظرا لعدم تحقيق

التوازن والتوافق بين عمليتي ظهور المصطلحات واستعمالاتها في الزمان والمكان قمت بمعالجة موضوع "***نحو ترقية اللغة العربية على ضوء تدريس علم المصطلح في الجامعات العربية***"، فقسمت الموضوع إلى عنصرين مهمين، وهما:

1- **دور مفهوم المصطلح في تنمية المعرفة.**

2- **تجربة بعض الجامعات العربية في تدريس علم المصطلحات.**

وأخيرا الخاتمة التي أنهيتها بمجمل الاقتراحات والتوصيات.

1- **دور مفهوم المصطلح في تنمية المعرفة:** ترتقي اللغة بأساليب لغوية وعلمية لارتقاء مستويات اللغة والعلوم في المجتمع الذي يشهد تطورا حضاريا وثقافيا واقتصاديا واجتماعيا، ويظهر هذا الارتقاء على مستوى الألفاظ من حيث الاشتقاق والتوليد والتعريب وإحياء التراث والمجاز والترجمة، وأما الأساليب العلمية فتتمثل في عملية انتقال اللفظ من المفهوم اللغوي إلى المفهوم العلمي، أي انتقال اللغة من العامّة أي من لغة المجتمع إلى لغة الخاصة أي اللغة العلمية، يكون الانفعال بصورة نسبية وهو ما التي يتطلبها الفرد أو الجماعة في الاستعمال العلمي في عصر انتشر فيه الغزو الثقافي والحضاري والصراع العلمي والتقني بين مختلف الأجناس، لقد عرفت اللغة العربية مكانتها في المجال السياسي والاقتصادي وحتى العلمي وبذلت الدول العربية مشرقا ومغربا مجهودات فعالة في سبيل ترقية اللغة العربية، وخاصة المجامع العربية ومكتب تنسيق التعريب وبعض المعاهد والجامعات التونسية، وكذا المراكز والمؤسسات والجامعات بالجزائر، كمركز ترقية اللغة العربية والمجلس الأعلى للغة العربية والجمعيات التي أنجزت أعمالا قيمة مكتوبة باللغة العربية أو مترجمة إليها، ونشرت كتبا في مختلف العلوم، وعقدت ندوات وملتقيات نشرت في مجلتهم المعروفة، مساهمين في البحث في قضية المصطلح وعلاقتها بقضية تطوير اللغة العربية وتحديثها، ومن وسائل هذا التطور الحفاظ على كنز المصطلحات في مختلف الفروع العلمية التي تبث على شبكة الإعلام والانترنيت والمعلوماتية دون اقتنائها من المدرسة أو من الثانوية أو من الجامعة بطريقة مقيدة، وفي وقت محدد، مراعاة للمستويات التعليمية، ولكن إلى حد الآن لم نصل إلى وضع

منهجيات موحدة للتدريس العربي الشامل للمواد اللغوية والمصطلحية، لأن اللغة في حد ذاتها تعاني من صعوبات تحديد المفاهيم فما بالك بتدريسها بوسائل تقنية وإعلامية، ولذا أجريت بعض التجارب حول تدريس المصطلحية واللسانيات في بعض المؤسسات التعليمية والجامعية في الوطن العربي حينما توصل الباحثون إلى تحديد أهم الأهداف وهي[1]:

- فهم الطالب النظريات المصطلحية الحديثة ومناهجها التطبيقية.
- قدرته على تمييز المصطلح دون سواه من المفردات اللغوية في أي نص علمي يتعامل معه.
- قدرته على تبين أنماط المصطلحات وكيفية التعامل مع كل نمط منها خاصة المصطلحات العلمية والتقنية.
- قدرته على تبين وظيفة المصطلح العلمي في بناء المعارف العلمية.
- تمكينه من إدراك كيفية بناء المصطلح في اللغة العربية.
- إدراك كيفية بناء المصطلح في اللغات الهندوأوربية[2].
- إدراك مفهوم المصطلح من خلال تحليل مكوناته، عربيا كان أم أجنبيا.
- التعرف على الأدوات والتقنيات المستعملة في صناعة المعاجم المتخصصة.
- إدراك قيمة التراث المصطلحي العلمي العربي، والتعرف على منهجية توظيفه ودراسته.
- اطلاعه على أهم قضايا المصطلح العلمي العربي، ومعرفة الحلول المقترحة له.
- معرفته لدور التقنيات المعلوماتية الحديثة في تطوير العمل المصطلحي وتوحيده ونشره وتيسير الاستفادة منه.
- إدراكه لمدى تداخل علمه المتخصص فيه بالمصطلح العلمي.

ويكمن دور مفهوم المصطلح في تنمية المعرفة حينما ننطلق من المفهوم العلمي للمصطلح، لكي نتمكن من توضيح أن المصطلح يرتبط ارتباطا وثيقا بالاستعمال

الذي يعد وسيلة من وسائل النشر المصطلحي خاصة لدى الباحثين واللغويين والمتخصصين، وعامة لدى المتعلمين الذين ينتمون إلى الشريحة الثقافية والجامعية نعرف أن ***المصطلح هو اتفاق جماعة على أمر مخصوص***[3]، وهذا الاتفاق أو الوضع أو الاصطلاح؛ إنما هو وليد موقف معين بين الجماعة المتحدثة، فإن كانوا يتحدثون عن مسائل في الفقه نتج عن ذلك مصطلح في الفقه، وإن كانوا يتحدثون عن مسائل في الأصوات نتج عن ذلك مصطلح في الأصوات، وكذا الشأن في جميع العلوم واصطلاحاتها، فالمصطلح إذن يعني الاتفاق على الشيء من الجماعة المتحدثة.

إن المصطلح عبارة عن ***"كلمة أو مجموعة من الكلمات تتجاوز دلالتها اللفظية والمعجمية إلى تأطير تصورات فكرية وتسميتها في إطار معين، تقوى على تشخيص وضبط المفاهيم التي تنتجها ممارسة ما في لحظات معينة، والمصطلح بهذا المعنى هو الذي يستطيع الإمساك بالعناصر الموحدة للمفهوم والتمكن من انتظامها في قالب لفظي..."***[4]. وبما أن المصطلح لفظ دال يجمع ويكثف جملة التصورات المكونة للمفهوم، فإن من يشتغل فيه ويمارسه بحثا وتدريسا يحتاج إلى قوة إدراكه ووعيه والتحكم في استعماله، لأن التحكم في استعمال المصطلح معناه التحكم في العلم من حيث موضوعه ومنهجه. وبهذا المعنى يعد المصطلح لغة واصفة تتنوع بتنوع المعارف الإنسانية المختلفة، فله وشائج قربى وعلاقات نسب مع الأسس الفلسفية والتاريخية والاجتماعية والنفسية واللغوية والعلمية الخالصة وغيرها، وهذا ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى تعدد المصطلح ويُصَعّب من استعماله.

تلعب مفاهيم المصطلحات دورا بالغ الأهمية في تبليغ المعرفة وترسيخها بالنسبة للأفراد والمجتمعات، وبخاصة ونحن مقبلون على القرن الواحد والعشرين وما يشهده من تطور حضاري عام، وتطور علمي دقيق خاص، وهنا تكمن أهمية مفاهيم المصطلحات لكونها الوسيلة الأساس لتنمية التفكير العلمي عند المتعلم وتوجيهه الوجهة الصحيحة بما يخدم ميوله ويناسب إمكاناته المكونة لها، والتي تشكل مخططاته المفاهيمية وشبكاته الدلالية، ويتجلى ذلك في أهم الوظائف التي يقوم عليها المصطلح وهي:

- الوظيفة التأسيسية. - الوظيفة التقييدية. - الوظيفة التنظيمية.

1-الوظيفة التأسيسية[5]: هي التي تقوم على ترسيخ المعرفة الأولية لماهية المصطلح وعلم المصطلح والبحث فيهما، ويكون ذلك بمحاولة إدراك الباحث والمتعلم مدى أهمية المصطلح في تطوير علم المصطلح، على أن حياة علم المصطلح منوطة بحياة المصطلح وتأسيسه باعتباره أن له ولادة ونشأة، ومن ثم ينشأ معه علم المصطلح الذي يفرض ذاته بفضل أسماء دالة على مفاهيمه، وكلما غابت المصطلحات يغيب معها ذلك العلم الذي يبحث في بوتقة التطور، ويزيد تعقيدا في ضياع محتوياته وعناصره الأساسية.

فلا غرابة، إذن، أن ينتهي رائد المصطلحية ***فوستر*** **WUSTER** إلى التعبير عن هذه الحقيقة بقوله :***"لا تحصل في العلوم صفة النسقية إلا إذا احتوت على أنساق مفهومية، ولا يمكنها ذلك إلا إذا وجدت تلك الأنساق داخل أنساق مصطلحية"***[6]. إن المصطلح وفق هذا المنظور ليس مجرد علامة لسانية بل إنه بالإضافة إلى ذلك، وعاء للمعرفة، فداخل أنساقه تصنف مقولات الفكر وتبوب المعرفة وتنتظم في مجالات وحقول باعتبار سياقاتها المرجعية .

فلا غرابة، إ ذن، أن يكون***"(الرصيد المصطلحي بنية كبرى تقطع الواقع) مجمل تصورات الإنسان الخاصة بميدان معرفي ما إلى مقولات، هي مختلف المفاهيم التي تلخصها الأسماء الاصطلاحية"*** [7].

وإذا كان تأسيس المعرفة لا يتم إلا بوجود تفاهم بين المؤسسين، فتلك صورة أخرى من صور حظ المصطلح من بناء المعرفة، إذ هو في هذه الصورة لغة التفاهم وأداة التواصل فتتأكد علاقة التعاضد بينهما حيث ***"ينصهر في الثاني بعض ما يتحلل من الأول، ويداخل الأول بعض ما يتراكم من الثاني حتى لتكاد المعرفة الاصطلاحية أن تغدو هي المعرفة العلمية إلى المرتبة التي يتعذر معها تصور هويتين متمايزتين"*** [8]. فلا إدراك للعلم دون مصطلحه، مثل ذلك أنك لا تتفاهم مع غيرك من بني جنسك إلا بعد أن تدرك للمدلول دلالة من خلال علامته الدالة، ولا تتصور وجود دال ما لم تحمل مظانه معقولة المدلول عليه، فكذلك شأن منظومة العلم مع جهازه المصطلحي، وفي قلب هذه الصورة يصير صحيحا القول: ***"مفاتيح العلم***

مصطلحاته" إذ هي ما ***"يقيم للعلم سوره الجامع وحصنه المانع، فهو له كالسياج العقلي..فلا شذوذ إذا ما اعتبرنا الجهاز المصطلحي لكل علم صورة مطابقة لبنية قياساته متى فسد فسدت صورته واختلت بنيته فيتداعى مضمونه بارتكاس مقولاته***[9].

2 -الوظيفة التقييدية[10]: تتمثل بتقيد المصطلح بالمعرفة، فبدون العناية به يختل نظام المفاهيم التي يتشكل منها، ولقد اهتم العلماء القدماء بهذه الوظيفة في ما صنفوه في باب أحكام العلم والعالم والمتعلم، حيث نبهوا إلى ضرورة الاهتمام بالبعد المصطلحي لما له من مزية في ضبط قضايا العلم وصياغته، ومن توصياتهم في أشهر كتبهم ومنها:

"كشف الظنون عن أسامي الكتب الفنون" .

-"إن العلماء قالوا : ينبغي للطالب أن يشتغل بالتخريج والتصنيف...غير مائل عن المصطلح مبينا مشكله مظهرا ملتبسه" [11].

-"واعلم أن تعليم العلم من جملة الصنائع، إذ هو صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه" [12].

-"إن دعوة العلماء إلى صناعة المصطلحات وتصنيفها يعطي الأهمية في عملية تقييد المعرفة وفهمها وتحصيلها، وهذا ما يؤكده لنا التهانوي في كلامه، في مقدمة كشافه: " إن لكل علم اصطلاحا خاصا به إذا لم يعلم بذلك لا يتيسر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيلا، وإلى افهامه دليلا" [13].

وتتخذ الوظيفة التقييدية في علاقة المصطلح بمفاهيم العلم موقعا بارزا، يتضح ذلك في وظائف التسمية والتعيين والإحالة التي ينجزها المصطلح، إذ هو اسم المفهوم ومعينه والمحيل عليه، كما يظهر من خلال التعريفات الآتية:

أ- (التسمية)(nomination) "المفاهيم الخاصة" : ***"المصطلح وحدة لسانية تستخدم لتسمية الأشياء"*** .

ب- (التعيين) (désignation) ***"المصطلح كلمة أو مجموعة كلمات تصلح لتعيين مفهومه"*** [14].

ج- (الإحالة) (Référence): ***"المصطلحات وحدات لسانية أو غير لسانية تحيل على مفاهيم أو أشياء خاصة بمجال المعرفة أو بنشاط إنساني ما "*** [15].

3-الوظيفة التنظيمية[16]: تتبنى الوظيفة التنظيمية البحث عن العلاقة القائمة بين المصطلح والمعرفة، التي تطرح إشكالية لدى الباحثين القدماء والمحدثين خاصة مشكل تبليغ المعرفة بواسطة المصطلحات؛ إن العلوم، كما هو معلوم أنساق معقدة من المفاهيم ***"تربط بينها علاقات منطقية ووجودية"*** [17]، لا يمكن تبليغها ولا إفهامها إلا بما ينسجم مع تلك الأنساق وتلك العلاقات، فكون دور الأنساق المصطلحية في هذا الباب فعالا ببيان ذلك، ولأن المصطلحات لا تتابع خطيا أو ألفبائيا، كما قد توحي بذلك بعض المعاجم الخاصة، وإنما تكون تنظيما نسقيا بالشكل الذي يضمن التعبير عن نسقية المعرفة، ***"يقصي كل علامة لسانية ليست لها شحنة مفهومية أو تصنيفية..فالأنساق المصطلحية تعكس، على صعيد العبارة، مجموع العلاقات القائمة بين المصطلح ومفهومه***[18]. إن التأمل النظري للوظيفة التنظيمية للمصطلح في إطار الفعل التصنيفي يحوله إلى مقولة فكرية منظمة للمفاهيم داخل مجالات معينة تحت حقل معرفي واحد. وهكذا يمكننا أن ننظم المعرفة الصحية، مثلا، داخل مجموع المعارف الإنسانية، استنادا ***لأوتمان*****OTTMANN**، في ثلاثة مجالات[19]:

(médicine) (medical) :الطب - (super-domaine): **مجال رئيسي**.

(cardiologie) (cardiology) :طب القلب – (domaine): **مجال**.

(chirurgie du coeur) (cardiac surgery): جراحة القلب

(sous-domaine):**مجال فرعي**.

وداخل كل مجال تصنف المصطلحات الواردة فيه إلى ما هو عام، وما هو خاص، وما هو أخص الخاص.

ويمكن أن نمثل لذلك ببعض المصطلحات الواردة في مجال طب القلب:

- **مصطلحات عامة** بالعربية بالفرنسية بالإنجليزية:

القلب heart coeur

الأخدود القلبي التاجي coronary sulcus sulcus coronariene

الأذين atrium atrium

الأذين البطين ventricle ventricule

- **مصطلحات خاصة** بالعربية بالفرنسية بالإنجليزية

الشرايين التاجية coronary arteries

الأوردة القلبيةcardiac veins right

الأذين الأيمن atrium

الأذين القلبي التاجي atriums coronarienes

الشرايين القلبية veines cardiaques

الأذين الأيمن atrium droit

- **مصطلحات أخص الخاصة** بالعربية- بالفرنسية- بالإنجليزية

الوريد القلبي الكبير great cardiac vein grand veine cardiaque

الوريد القلبي الصغير small cardiac vein petit veine cardiaque

وبالإضافة إلى ما ذكر، تتخذ الوظيفة التنظيمية بعدا آخرا يتصل بتوفير القدرة على تقنين تتبع حركية المعارف الإنسانية، ذلك أن التغيير الذي يلحق المفهوم داخل حقله عبر الزمن يجسد حركية غير مرتقبة في كثير من الأحيان فيكون حضور المصطلح مساعدا على تعقبه، وما الحديث عن "***المعجم التاريخي***"لمصطلحات العلوم سوى تمثل صائب لهذه الوظيفة [20]، ويعمل **معهد الدراسات المصطلحية** لكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس-المغرب الذي تأسس عام 1993 على إنجاز المعجم التاريخي للمصطلحات العربية، وفق خطة علمية منهجية متكاملة ترشد فيها المناهج، وكان ذلك في ندوة المصطلح النقدي التي انعقدت عام 1983.

2- تجربة بعض الجامعات العربية في تدريس علم المصطلحات:

لا شك أن التعليم عامة، والجامعي منه خاصة، هو أفضل إطار لنشر المصطلحات العربية وإشاعتها، شرط ألا يكون هذا التعليم مقطوعا عن لغة البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية داخل القطر أو ذاك، فلا يكون جزيرة منعزلة في وسط مستلب ومناوئ[21]، وهذا الشرط الذي ذكر في التوصيات والمؤتمرات والندوات وضع بسبب الأزمة التي فرضت على اللغة العربية عندما أقصيت عن تدريس العلوم في التعليم العالي، بل وفي التعليم الثانوي أيضا في بعض الأقطار العربية، وعن كثير من مجالات الحياة العصرية في العديد من الأقطار العربية منذ العهد الاستعماري؛ وفي زمن العولمة، وفي إطار الوضعية اللغوية التي تعيشها أغلب الأقطار العربية التي توصف لسانيا بالثنائية Bilinguisme والازدواجية Diglossie اللتين تزاحم في نطاقهما اللغة الأجنبية (الإنجليزية أو الفرنسية) والعاميات المحلية اللغة العربية الفصيحة المشتركة يصطدم الإعلام المصطلحي - باعتباره عرضا لمنتجات هي المصطلحات- بعقبة كأداء هي ضعف الطلب العربي على المصطلحات لا في وسائل الإعلام الجماهيري والحياة العامة فحسب ولكن في التعليم عامة والجامعي منه خاصة، وعملا بقانون السوق فإن ضعف الطلب بسبب غياب سياسة التعريب الشامل، ينعكس سلبا على المنتجات المعروضة، وهي هنا المصطلحات، فيؤدي إلى كسادها وإهمالها وضمورها ونزع صفة "المصطلحية" عنها، إذ إن الحاجة هي التي تخلق الوسيلة، والوظيفة هي التي تخلق العضو.

المصطلح ينتشر حين يصبح عملة مقبولة[22]، على أن غياب سياسة التعريب الشامل لا تعفي المهتمين بالتعريب والمدافعين عنه والداعين إليه من مواصلة ترقية اللغة العربية، والعناية بمصطلحاتها وضعا واستكمالا وتحديثا وتقييسا وتوحيدا ونشرا، حتى لا يكون نقص المصطلحات، كما أو كيفا، ذريعة لمناهضة التعريب وعقبة تفتعل في طريق إنجازه، ومن الضروري استثمار الاتجاهات الإيجابية لدى الرأي العام العربي عامة، وأغلب فئات المثقفين وقادة الرأي خاصة، لإشاعة

المصطلحات العربية وتوطينها في مختلف البيئات والقطاعات، باستعمال مختلف الأساليب والوسائل العصرية، وفي مقدمتها الحاسوب ووسائل الإعلام الجماهيري، حتى تصبح، أكثر فأكثر، أمرا واقعا لا تراجع فيه، مع السعي إلى إقناع المناهضين للتعريب والمشككين في نجاعته وجدواه بدور اللغة العربية في التنمية العربية الشاملة المتوازنة التي تعتني بالجوانب الاقتصادية والمادية.

- ولا يمكن أن تشكل المصطلحات العلمية أية صعوبة في التدريس، مادامت اللغة العربية لغة شاملة وواسعة ودقيقة يمكن التعبير بها عن أي مصطلح، ومشكلة المصطلحات موجودة في كل اللغات: فالإنجليزية والفرنسية والألمانية وغيرها من اللغات لا تخلو من مشكلة المصطلحات، وهناك وسائل متعددة لحل هذه المشكلات كالمعاجم وغيرها. والواقع أن تعريب التعليم يسبق تعريب المصطلحات العلمية، بل إن تعريب الأول يؤدي إلى تعريب الثاني[23]، ولقد صدر حتى الآن ما فيه الكفاية من المعاجم والقواميس سواء عن المجامع اللغوية في القاهرة ودمشق وعمان أو عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط، ولابد أن نذكر هنا بنك المعلومات السعودي للمصطلحات (باسم) الذي أنشأته مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، والذي يحتوي على قرابة (330.000) مصطلح (الفاضل 1420).

وتنفيذا لتوصيات المؤتمرات والندوات المتعددة في مجال الترجمة في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من 2- 3/1419هـ 1998، فقد صدر التوجيه رقم 226 في 1420/2/18 هـ 1999م بدراسة فكرة "تكوين لجنة دائمة للترجمة والتعريب"[24]، تقوم بوضع خطة شاملة للترجمة في المملكة، وتتولى جامعة الملك سعود أمانتها وأعمالها لتعديل المادة الحادية عشرة من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/8) في 1414/6/4 هـ 1993، وفيما يلي بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في الوصول إلى قرارات مناسبة:

1- التعرف على واقع الترجمة في المملكة، وحصر الجهود التي تمت في مجال الترجمة والتعريب، والتعرف على الهيئات المعنية بذلك، ومعرفة إمكاناتها المادية والبشرية.

2- معالجة موضوع التعريب - خاصة تعريب التعليم العالي- بسياسة النفس الطويل في خطة مدروسة من خلال اللجنة الوطنية الدائمة للترجمة والتعريب.

3- أن يكون التعريب تدريجيا فيبدأ بالسنة الدراسية الأولى في الكليات الطبية والعلمية، ثم يبدأ بعد ذلك في السنة الدراسية الثانية، وهكذا.

4- العمل على التدريس باللغة العربية الفصيحة، وتعريب جميع مجالات الحياة، وتهيئة الرأي العام للأخذ بمبدأ التعريب.

5- العناية بتدريس اللغات الأجنبية الحية بما يخدم متطلبات المجتمع السعودي، ويعين على تحقيق تعميم التعريب في الكليات العلمية والطبية والتقنية[25].

ونلاحظ أن التوصيات التي دعا إليها مكتب تنسيق التعريب بالرباط في المؤتمرات والندوات تتوافق مع معظم التوصيات التي أصدرتها جامعة الملك سعود منذ انعقاد المؤتمر الأول للتعريب بالرباط في 3- 4/7 /1961 وتنص على: التنسيق وتوحيد الجهود- التعريب في ميدان التعليم.

❖ مؤتمر التعريب الثاني الذي انعقد بالجزائر من 12- 1973/12/20 والذي خرج بـ:

- مبادئ عامة حول العلوم واللغة العربية –توحيد المصطلح العلمي.

❖ المؤتمر الثالث للتعريب الذي انعقد بطرابلس- ليبيا 7- 1977/2/16.

ودرس:

- المبادئ والاتجاهات المتعلقة باللغة العربية وبالتعريب- التعليم العالي- حركة الترجمة والتعريب.

❖ المؤتمر الرابع للتعريب: طنجة- المغرب انعقد من 20- 22/ 4/ 1981 يدعو إلى:

- حركة التعريب في الأقطار العربية، ما لها وما عليها- منهجيات التعريب والروافد التي تساعد عليه.

❖ المؤتمر الخامس للتعريب: انعقد في عمان في: 21- 1985/9/22. وبحث في:

قضايا التعريب- تعريب العلوم الطبية- منهجية التعريب.

❖ المؤتمر السادس للتعريب: انعقد في الخرطوم من 1/23- 1994/2/1 ويضم التوصيات التالية:

التقييس منهج إلى توحيد المصطلح العلمي- المصطلح العربي الحديث ووسائل وضعه وحصيلة تطبيقاته.

- المؤتمران الثامن والتاسع للتعريب: انعقدا في مراكش من 4- 1998/5/8. درسا ما يلي:

إنجازات المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق- دور المصطلحات الموحدة في تعريب العلوم ونشر المعرفة.

ونلاحظ أن التوصية التي تدعو إلى تدريس علم المصطلحات في الجامعات قد تحققت ولكن بطريقة فوضوية، لاضطراب نظام التعريب وعدم ضبط منهجياته، ويتضح ذلك فيما يلي: إننا نعتقد أن أول من دعا إلى تدريس علم المصطلح في الجامعات التي تدرس العلوم بغير اللغة العربية، أو الجامعات الأجنبية الموجودة في البلاد العربية هو الأستاذ الطبيب الدكتور ***عبد الرحمن الشهبندر***[26]. وذلك منذ أكثر من ستين عاما في مجلة المقتطف❖❖ إذ قال: ***"..ونحن لا نكلف المدارس التي تعلم باللغات الأجنبية أن تجعل التعليم بالعربية، لأننا طالما سمعناها تذهب إلى أن التعلم بالعربية ينتهي بجعل مثل هذه العلوم عتيقة بالنظر إلى تعذر تجديد الطبع في الكتب العربية لقلة طلابها، وإنما الذي نكلفها العمل به هو أن تضيف إلى امتحاناتها امتحاناً آخر تجعله إجباريا على المتكلمين باللغة العربية من طلابها يتناول درس المصطلحات العربية، بعد أن ننفق على أخذها من خيرة الكتب المنتشرة بين أيدينا، وجلها- كما تعلمون- من عمل الأفراد، وأن تعاقب الذين يقصرون في هذا الدرس من تلاميذها بتخفيض درجاتهم؛ إن هذا العمل سهل التناول لا يحتاج إلى مؤسسات مستحدثة، ولا إلى مجامع جديدة، ولا إلى نفقات طارئة تنفق في طبع الكتب الطبية، وكل ما يتطلب هو أن نقدم هذا الاقتراح إلى تلك المعاهد، ولا أظن مصلحتها الأدبية تمنعها من قبوله"***[27]. لا يمكن أن تفرض على الجامعة الأجنبية التي تعلم أبناءها وطلابها العلوم بلغتها الأجنبية أن تدرسها باللغة العربية، فلن يتحقق

ذلك دفعة واحدة، ولكن بالإمكان أن تعلمهم المصطلحات باللغة العربية كخطوة أولى لتأسيس ركائز التدريس المصطلحي، ولقد شاهدنا محاولات كثيرة في مثل هذا التدريس في المغرب والمشرق، لكنه لم ينجح تماما بسبب اختلاف الممارسات اللغوية بين الأقطار العربية، حتى في القطر الواحد في كل المستويات التعليمية؛ وفي المراحل التعليمية العليا أصبح التدريس باللغة الأجنبية، أي باللغة الإنجليزية، في المشرق وبالفرنسية في المغرب في معظم الجامعات العربية، إذا ما استثنينا سوريا والسودان وبعض المواد للسنوات الأولى في بعض الجامعات المصرية، لأن لغة الحوار أصبحت في المحافل العلمية العربية باللغة الأجنبية، ***فمؤتمر طب الأسنان العربي*** التاسع عشر الذي عقد بالخرطوم 1994/12 كان فيه الحوار بالإنجليزية، بل الذي أثار الاستغراب أن إحدى الندوات كانت عن "***المسواك وفوائده***" [28]، ولكنه قدم باللغة الإنجليزية، وتلاه النقاش بالإنجليزية، وحتى في المغرب نجد أن الندوات والملتقيات الطبية أو العلمية تقام باللغة الفرنسية.

وهذا يؤدي بالطالب إلى التفكير بلغة واحدة يتكلمها ويفكر بها دون أن يتشتت فكره مع لغة أخرى ملازمة له في التفكير والنطق، كما أن الطالب الجامعي بحاجة إلى التشجيع على البحث في اللغة العربية والترجمة كاعتماد ذلك في المقرر الجامعي، وهذا كله يدفعه إلى الاهتمام باللغة العربية والتركيز على الفصيحة منها.

ومن مشاكل اللغة إدخال العامية في الحوار وفي قاعة الدرس، بحجة أن إيصال المعلومة هو الهدف، ولكن كيف يفكر ويبدع بلغة بعيدة عن العلم؟ فالعامية ليست لغة مصطلحات ولا لغة علمية، فمن أسباب قلة الاهتمام بالعربية إدخال العامية بدل الفصيحة في محافل عدة، حتى في قاعة الدرس منذ المراحل الأساسية إلى المراحل العليا من التعليم، لذلك لا بد من احترام الفصيحة وجعلها لغة تدريس، والتركيز عليها خصوصاً في المراحل الأساسية، ثم شيئا فشيئا في الثانوية وفي الجامعة، لأن ما لاحظناه في دول المغرب مثلا، هو تعريب العلوم في الابتدائي والتعليم المتوسط ثم الثانوي كتعريب الرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزياء، التي

لم تعرب في الجامعات كالطب والصيدلة والكيمياء والبيولوجية..الخ لأن تعليم العلوم باللغة العربية بحاجة إلى مصطلحات خاصة لكل فرع علمي وينبغي أن يقوم على وضع خطة ومنهجية شاملة لتدريس علم المصطلح من الناحية النظرية أولا، ثم تدريسه من الناحية التطبيقية، أي جعل الجانب النظري في الحيز التطبيقي، ليتمكن المتعلم من بناء مجموع المصطلحات التي يتقيد بها في استعماله أثناء التعبير عن مجاله العلمي.

وحينما يدرك العرب أن اللغة العربية تحتاج إلى استرجاع مكانتها حضاريا وعلميا، فإنها سيلجأون إلى تعريب العلوم وترجمتها إلى اللغة العربية وفق مناهج المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب، دون إنكار جهودهم وأعمالهم. وتعليق رئيس تحرير المقتطف على اقتراح الشهبندر أصوب في هذا الشأن، لأن قضية تعريب المصطلحات مرتبطة بتطور الفكر العلمي العربي خاصة وبسياسته ودوافعه العلمية عامة، ويؤكد ذلك في قوله: "***ولكن أبناء البلاد العربية يدركون أنه إذا لم تماش اللغة العربية ارتقاء الفكر العلمي في الغرب أصبحت بعد زمن لا تكفي حاجات أبنائها الفكرية..فإذن لابد من خطوة أولى تتخذ في السبيل القويم. ويتراءى لنا أن اقتراح الدكتور الشهبندر يصح أن يكون هذه الخطوة العملية، فحبذا الحال لو عنيت الكليات المشار إليها بتدريس هذا الاقتراح والمفاوضة فيه ووضع القرارات التي تكفل تنفيذه***". وكتب المستعرب السوفياتي الأستاذ كيفورك ميناجيان (KIFURK MENAGIAN) المدرس في جامعة الصداقة بموسكو مقالا حول فكرة تدريس علم المصطلح في الجامعة المذكورة، دعا فيه إلى الاقتداء بها في الجامعات الأخرى. فقال: "***..نعلم أن الطرائق عديدة والزمن متعلق بهذه الطرائق، لذلك يجب أن نبحث عن أكثرها قصرا لنوفر الزمن، وأحسنها فائدة في سبيل توحيد المصطلح***"[29]، وأعتقد أن إحدى الطرائق الفعالة هو تدريس علم المصطلح في الجامعات والمعاهد التعليمية العليا، وهذا يعني أنه يجب إدخال مادة دراسية جديدة في المنهاج الدراسي لكل الكليات والمعاهد العليا في موضوع المصطلحات العلمية والفنية في اللغة العربية، وأعتقد أن الفائدة هنا عظيمة، ذلك أننا سنضطر إلى أن

نضع كتابا دراسيا لهذه المادة المستحدثة، وستقر هذا الكتاب الهيئات المختصة في البلدان العربية كلها بعد دراسته من كل النواحي، وبعد أن يوافق عليه الجميع.

وهنا نرى أن الفائدة التي سنجنيها تنحصر في أن الطالب سيهتم بموضوع علم المصطلحات، ومجموعة المصطلحات الطبية الصحيحة، واللغوي سيدرس علم المصطلحات في مجال علم اللغة وفروعه، إن كان في العراق أو السودان أو مصر أو المغرب أو الجزائر...الخ. وهكذا بدأت التجربة في كلية الهندسة بجامعة الصداقة بموسكو؛ وقد تم وضع معجم روسي/عربي لمصطلحات الهندسة الميكانيكية[30] وكانت المحاضرات تلقى باللغة العربية، وكان عدد ساعات التدريس أربعاً وعشرين 24 ساعة لطلاب السنة الأخيرة، لئلا ينسوا المصطلحات التي درسوها في السنوات الأولى، وليذهبوا إلى بلادهم بمعلومات حديثة؛ هذه التجربة هي الأولى من نوعها، خاصة في بلد أجنبي كالاتحاد السوفياتي، ونحن نذكر بكل فخر- والكلام للكاتب- أن مثل هذه التجربة لم تجر في أي بلد آخر، وحتى في أية جامعة من الجامعات العربية. وفي رأيي أن البلدان العربية يجب أن تفتخر بدورها لأننا بدأنا باللغة العربية... وإليكم المنهاج الذي سرنا عليه[31]: المقرر الإجمالي للمحاضرات أربعٌ وعشرون 24 ساعة، تشمل المحاضرات المواضيع التالية:

1- نبذة تاريخية عن المصطلح العلمي في اللغة العربية.

2- وضع المصطلحات العلمية والفنية والهندسية في بلدان العالم العربي في المرحلة الراهنة.

3- عرض عام عن المعاجم الصادرة في البلدان العربية.

4- الهيئات والمؤسسات الموجودة في العالم العربي التي تضع المصطلحات الجديدة، وهي مجمع اللغة العربية في القاهرة، المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي، المجمع العلمي العراقي، المجمع العلمي العربي بدمشق، الاتحاد العلمي العربي، المجلس الأعلى للعلوم وغيرها، وكذلك الشخصيات المشهورة في هذا المجال ونشاطاتها مثل: محمد رشاد الحمزاوي، علي القاسمي، المسدي، ابن مراد، أحمد لخضر غزال، عبد الغني أبو العزم، الفاسي الفهري، الحاج صالح، بلعيد صالح، ميلة

طاهر، يحياتن محمد وغيرهم...، الذين يشكلون مدرسة تأسيسية في البحث المصطلحي.

5- بعض مشكلات المصطلحات العلمية والفنية والهندسية في اللغة العربية المعاصرة.

6- دراسة موجزة للتعريب واشتقاق المصطلحات الهندسية من اللغة الروسية.

7- تمرينات في ترجمة النصوص الهندسية من الروسية إلى العربية.

وقد تزايد الاهتمام بعلم المصطلحات في السنوات الأخيرة، فإضافة إلى كثرة الأبحاث وتنوعها في هذا الميدان، بادرت عدة جامعات كبرى بتدريس مادة النظرية العامة لعلم المصطلحات، لا للطلاب المتخصصين في علم اللغة وحسب، بل لجميع طلاب العلوم والتكنولوجيا كذلك، وهذه النظرية تبحث في المفاهيم والمصطلحات التي تعبر عنها، وتستخدم نتائج البحوث في هذه النظرية أساسا لتطوير المبادئ المعجمية المصطلحية وتوحيدها على النطاق العالمي، ويبلغ عدد الجامعات التي تدرس هذه النظرية نحو عشرين جامعة موزعة في جميع أنحاء العالم، وليست هناك جامعة عربية - على ما يبدو- تدرس هذه المادة، أعني علم المصطلحات، ما عدا معهد الدراسات المصطلحية بفاس، وبعض المعاهد الأدبية في بعض الجامعات العربية، كتدريس موضوع علم المصطلح في السنة الثانية ليسانس في مادة المعجمية في الدول المغربية كالجزائر وتونس والمغرب، وتدريس علم المصطلح كمادة في إطار تكوين طلبة الماجستير ذوي التخصص اللغوي، وكان ذلك في أقسام اللغة العربية بجامعة الجزائر وجامعة تيزي وزو، ولم نلاحظ تدريس هذه المادة في مختلف التخصصات العلمية كالطب والفيزياء وعلم الفلك والكيمياء أو الطب البيطري في بلادنا إلى حد الآن.

إن الشروع في تدريس هذه المادة في جامعاتنا العربية أمر ضروري، خاصة وأنها مقبلة على استكمال تعريب التعليم فيها، وما أحوج طلاب الدراسات العليا إلى الوقوف على توزيع الألفاظ اللغوية على أنظمة المفاهيم العلمية والتقنية، وعلى المبادئ الموحدة التي تضبط وضع المصطلحات وتوحيدها، وبخصوص تدريس علم

المصطلح وتطويره في البلدان العربية، ولمواجهة المستقبل، ومواكبة ركب الحضارة سباقا مع الزمن، وتضييق شقة الخلاف في المصطلحات التي تواجه فيضها المستمر والتوصل إلى توحيدها، ينبغي إعداد جيل من الاختصاصيين المتمرسين بمنهجية وضع المصطلحات من الذين تتوفر فيهم الإمكانات والكفاءات العلمية واللغوية والفنية[32]. ويفترض في من يتقدم لدراسة المصطلح مستوى لا يقل عن إجازة جامعية في العلوم، وأن يكون درس اللغة الأجنبية العالمية التي سينتقل منها في خلال دراسته الثانوية وتوسع فيها أثناء دراسته الجامعية، وأنه يتقن هذه اللغة بمستوى جيد، ويفترض كذلك أن يرتب لدارسي هذا الاختصاص برنامج دراسي لمدة سنتين يتلقون فيه دراسة مكثفة في أصول اللغتين المنقول عنها والمنقول إليها- وتراثهما وقواعد القياس والاشتقاق فيهما، وأن يطلعوا على الترجمات الممتازة للروائع التي نقلت من إحداهما إلى الأخرى، وأن يدرسوا دراسة مقارنة المرادفات والمصطلحات التي وضعتها مجامع اللغة العربية وأصحاب المعاجم والرواد الأعلام من أمثال محمد شرف وأحمد عيسى وأمين المعلوف ويعقوب صروف ومصطفى الشهابي... وغيرهم، وأن يتسنى لهم اطلاع كاف على الألفاظ العلمية المبثوثة في المعجمات والكتب العلمية القديمة، وأن يتعرفوا ويستوعبوا قدر الإمكان ما يمت بصلة إلى اختصاصهم من مصطلحات مقابل مرادفاتها الأجنبية، ففي ذلك صقل لذوقهم وتقوية معرفتهم بمنهجية وضع المصطلحات[33].

- **تجربة معهد بورقيبة بتونس في تدريس علم المصطلحات**: كتب السيد عبد اللطيف عبيد الأستاذ في معهد بورقيبة للغات الحية بجامعة تونس بحثا شارك به في ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا، المنعقدة في تونس من 7 - 10 تموز 1986، تناول فيه بيان الحاجة إلى تدريس علم المصطلح، والتدريب عليه في الوطن العربي، قصد تكوين عناصر قادرة على إنجاز أعمال مصطلحية جيدة، سواء في نطاق علم المصطلح الذي يتصدى لإعداد مجموعات المصطلحات بنظم مفهومية لمجالات معرفية وبشرية محددة، أم في نطاق علم المصطلح الذي يساعد على تذليل صعوبات الترجمة العلمية والتقنية إلى اللغة العربية.

ويعد البحث محاولة في تلقين الألفاظ الاصطلاحية في كليات ومعاهد تعليمية عربية، تلبية لحاجات الدارسين إلى مصطلحات عربية وأجنبية خاصة، ثم ينتقل إلى استعراض تجربة معهد بورقيبة للغات الحية في جامعة تونس، في تدريس نظرية علم المصطلح وتطبيقاتها على اللغة العربية، وذلك في إطار إجازة الترجمة الكتابية ابتداء من العام الدراسي 1977/1976، ومختلف المراحل التي مرت بها هذه التجربة، والمساعدة العلمية التي وجدها المعهد من المؤسسات المصطلحية في كندا وكوبيك، ثم تفتحه على بقية المدارس المصطلحية خاصة المدرسة النمساوية ويعرف البحث بمادة علم المصطلح، ومقرراتها النظرية والتطبيقية[36]، وينتهي البحث بتقديم استنتاجات وتوصيات عملية تتعلق بنوعية تكوين المدرسين، والشروط التي يجب أن تتوفر في المصطلحي العربي مستقبلا، ووسائل العمل الضرورية ومجالات البحث والاطلاع الواجب ارتيادها.

كما يؤكد على ضرورة وضع خطة يركز في مرحلتها الأولى على تكوين المدرسين الأكفاء، وفي مرحلتها التالية على تكوين المصطلحيين المهرة الجامعين بين الخبرة العلمية والمهارات اللغوية والقدرة على استثمار الجهود المصطلحية العربية والأجنبية؛ إن توحيد المصطلحات ونشرها عمليتان متلازمتان، فمتى انتشرت المصطلحات وعم تداولها ووضعت للاختبار في بوتقة الاستعمال فإنها تدقق وتغربل ويهمل منها الضعيف والمغلوط.

- **تجربة معهد الطب بدمشق**[37]: أنشئ معهد للطب ومدرسة للحقوق في سوريا عام 1919، وكانا نواة لجامعة تدرس باللغة العربية، وأن معهد الطب العربي- كلية الطب الآن- قد خلف مدرسة قصر العيني بمصر، والكلية الأمريكية في بيروت، في وضع المصطلحات العربية، وفي تأليف الكتب الطبية والطبيعية بالعربية.

لقد تعهد أساتذة الكلية الذين يتقنون أو لا يتقنون اللغة العربية بمهمة التدريس بالعربية، وعلى جعل لغتنا تتسع للعلوم الطبية، وراحوا يتدارسون

المصطلحات التي جاءت في كتب الطب القديمة، وفي الكتب المصرية والتركية وكتب الكلية الأمريكية وغيرها.

والجدير بالذكر أن الأطباء العرب الذين كلفوا بالتدريس في المعهد الطبي العربي بدمشق لم يضطروا للبدء من الصفر، فقد كان أمامهم، بالإضافة إلى التجربة التركية التي أخذت جل مصطلحاتها الطبية عن اللغة العربية، ما تركه إخوانه في مدرسة القصر العيني الطبي في مصر من مؤلفات ومترجمات بلغت ستة وسبعين كتابا، واشتملت على ألوف من المصطلحات؛ ومن المعروف أن تدريس الطب ظل معربا في مصر نحو سبعين عاما منذ نشوئه عام 1827 في أبي زعبل، ثم في القصر العيني على يد محمد علي، إلا أن هذا التدريس قد تحول نهائيا إلى الإنجليزية في عام 1898 إثر وقوع مصر تحت الاحتلال البريطاني الذي كان عام 1882.

كما استعان أساتذة معهد الطب العربي بالمؤلفات التي تركها أساتذة "الكلية السورية الإنجيلية" في بيروت، (الجامعة الأمريكية في بيروت، فيما بعد) والذين درسوا الطب في مدرستهم حين إنشائها في عام 1918 بالعربية حوالي عشرين سنة، إذ استمر حتى عام 1887 حيث تحول التعليم إلى اللغة الإنجليزية، وقد وضعوا خلال هذه المرحلة بضعة عشر كتابا جيدا في شتى علوم الطب، وأفادوا في باب المصطلح الطبي العربي من صنع رجال قصر العيني، إلا أن مصطلحاتهم لم تخل من خلاف مع مصطلحات أولئك، نظرا لأنهم كانوا يستقون من مصادر إنجليزية وأمريكية، أما أصحاب القصر العيني فكانوا يستقون من أصول فرنسية. ولقد توصل اتحاد الأطباء العرب الذي يضم أساتذة الطب بجامعة دمشق إلى تأليف معجم "***المعجم الطبي الموحد***" منذ عام 1966 ثم أصدره مجلس وزراء الصحة العالمية- منظمة الصحة العالمية واتحاد الأطباء العرب والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وصدرت طبعته الثانية في سويسرا بإشراف الدكتور هيثم الخياط، ونشرت الطبعة الرابعة في عام 2004 وأصبح هذا المعجم يشكل لدى طلبة الطب مرجعا أساسا لاستيعاب المصطلحات في اللغة العربية والانجليزية وحتى

الفرنسية، وهذا الكتاب يدخل في برنامج التدريس بالنسبة للطلبة المشرقيين المتخصصين في مجال الطب والعلوم الصحية، في حين أن باحثي المغرب وطلبته يستعملونه كمرجع فقط أثناء الحاجة إلى طرح القضايا العلمية دون التخصص في ذلك المجال، لأنه يمكن للغوي أن يتناول قضية المصطلح الطبي أو العلمي رغم أنه ليس متخصصا في الطب فيستعين به حتى ولو لم يدرج في برنامجه الدراسي، صحيح أننا من ناحية نحصل على فائدة كبرى من ناحية أننا ندرس المعجم، ومن ناحية أخرى نرسخ المصطلحات والمفاهيم ونكتسبها مرارا وتكرارا. ومع ذلك أدعو الدول العربية كلها مشرقا ومغربا أن تتخذ قرارا حول قضية تدريس علم المصطلحات في جامعاتها انطلاقا من المعاجم العربية الموحدة والمتخصصة في مجالات علمية متعددة ألفها ونشرها مكتب تنسيق التعريب، ونأخذ ما جاء في المعجم الطبي الموحد كمرجع لتدريس مصطلحات الطب لدى الأطباء وينطبق هذا على المعجم اللساني الموحد بالنسبة للمتخصصين في مجال اللسانيات وذلك حتى تتضح أولا هذه التخصصات ومجالات استعمالاتها، وثانيا تتضح المصطلحات ومقابلاتها في مختلف اللغات واستعمالاتها في مجالها المعرفي الخاص.

- **خاتمة**: إن الاستعمال قد يكون شرطا من شروط إدخال المصطلحات إلى لغتنا العربية، وما تقوم به المجامع اللغوية من تعريب للمصطلحات العلمية هو سبيل معقول لاستخدام الألفاظ الدخيلة والمعربة، الفرنسية أو الإنجليزية، لأن أصلها إما مصطلحات يونانية أو فارسية أو هندية أو إغريقية، ولأن العلوم اللغوية أول ما ظهرت عند هذه الأمم، ثم تطورت شيئا فشيئا عند العرب وخاصة ما يتعلق بظهور النحو العربي لأن البحث اللغوي بدأ بنشأة النحو، لا بنشأة علم اللغة مباشرة، الذي جاء على شكل قضايا لغوية عولجت لدى العلماء واللغويين العرب، كالخليل وسيبويه وابن جني...الخ. والاستعمال هو الذي يشهرها وينشرها ويوحدها عبر الأقطار العربية وإليكم هذه الاقتراحات التي وافق عليها مكتب تنسيق التعريب في وضعها وفي إقرارها لإشاعة المصطلح الموحد، والتي تدعو - خاصة - إلى تدريس علم المصطلح في الجامعات العربية وهي:

1- **توحيد المصطلح**: لكي ينتشر المصطلح في جميع الأقطار العربية لابد من توحيد هذا المصطلح، بحيث يكون المصطلح المستعمل لمفهوم ما في قطر عربي هو المصطلح المستعمل في كل الأقطار العربية الأخرى، لهذا المفهوم[38]. مثلا: استعمال مصطلح: معجماتية Lexicographie ومعجمية Lexicologie لدى مكتب تنسيق التعريب، يجب أن يستعمل بنفس المفهوم في المغرب وفي المشرق حتى يبعدنا عن الازدواجية والترادف في المصطلحات التي تضيع فيه جهود الأفراد والجماعات، ويجب اعتماد الأقطار العربية نفس سياسة التداول للمصطلح.

2- **النشر**: ينشر ما يتفق عليه في المجمع العام في مجلة هذا المجمع وفي مجلات جميع المجامع القطرية، ومجلات الجامعات العربية، لكي يساعد ذلك على شيوعه والتزام جميع الأقطار به. ويتم ذلك بـ[39]:

أ) توحيد الكتاب المدرسي والجامعي، وقد يكون ذلك باجتماع وزراء التعليم العالي والهيئات الجامعية العليا ومن يهمهم الأمر، في ندوة علمية يوزعون فيها بين أقطارهم مسؤولية تأليف الكتاب المدرسي والجامعي، فيقوم كل قطر بإعداد مؤلف في مجال من مجالات العلوم، باعتباره المسؤول الوحيد عن ذلك، ومعه

مختصون في اللغة والعلم المعني من جميع الدول العربية، لإضفاء طابع الشراكة العلمية والتربوية والتخلص من الإقليمية، فيصبح المؤلَّف بعد تأليفه مؤلَّفا قوميا لا قطريا، موحدا لغة ومصطلحا، وبعد ذلك يستقل كل قطر بإعداد مؤلفات العلوم الإنسانية الخاصة.

ب) السعي إلى تحقيق جامعة عربية موحدة المناهج والأهداف، ومن شأن هذا التوحيد أن يحقق كثيرا من الأهداف السامية، من ذلك: توحيد المستوى العلمي العربي، ومواءمة المقررات لحاجة المنطقة والمعطيات الخاصة بكل جهة، والتخطيط العلمي العربي، المبني على النظرة الشمولية والإحصاءات العلمية المدققة، وتوحيد المصطلح الذي هو نتيجة حتمية تتأتى من توحيد المنهج والكتاب والمقررات والاهتمام بالمعاجم الموحدة المختصة في كل موضوع، بحيث يطبع المجمع العربي العام، المعجم مثلا في علوم اللغة، أو في علم المصطلح، ويوزعه على جميع الأقطار العربية حتى يكون المرجع موحدا وشاملا، ويكون ذلك [40] بالاهتمام بالمعاجم الموحدة. ويكون ذلك بـ:

1- العمل على تشكيل لجان متخصصة داخل مجامع اللغة العربية المختلفة تختص كل منها بوضع معجم متخصص في كل علم يكون ثنائي اللغة أو ثلاثيها ويهدف إلى تحديد المصطلحات ودلالاتها، ولتكن إحدى هذه اللجان لجنة المصطلحات اللغوية أو المصطلحية.

2- إصدار نشرة فصلية (مثلا) في كل مجال وتوزيعها على المؤسسات الأكاديمية، تشرف عليها اللجان المتخصصة.

3- الطلب من أقسام اللغات في المؤسسات الأكاديمية العربية أن يقوموا بتكليف طلاب الدراسات العليا بخاصة، بجمع المصطلحات ودراستها، وتزويد لجنة المصطلحات اللغوية بصورة عن أبحاثهم، مثل المصطلحات الواردة في كتاب مترجم أو المصطلحات القديمة في أحد فروع علم اللغة...الخ.

❖- إثراء المكتبات الجامعية بكل ما يصدر من نشرات ومجلات وكتب تتعلق بالتعريب والترجمة والمصطلح العربي.

❖- اهتمام الجامعات بعلم المصطلح، وجعله متطلبا جامعيا على طلاب الجامعة. يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية التي تعبر عنها، ويبني قناعة باستخدام المصطلح، ووعيا بطريقة استخدامه.

❖- حث مؤلفي الكتب الثقافية العامة على استخدام المصطلح، لأن في ذلك إشاعة له، ولأن الناس يقبلون على مطالعة الكتب الثقافية أكثر مما يقبلون على مطالعة الكتب العلمية المختصة.

❖- وضع خطة في المجمع العربي العام لإصدار سلسلة من الكتب العلمية المبسطة، وسلسلة أخرى مبسطة للصغار، وتوزع تلك الكتب على المدارس وذلك لتنمية ثقافتهم العلمية، وتكيفهم مع المعارف والعلوم العصرية والتطبيقات التقنية، ولعل اتحاد الجامعات ومكتب تنسيق التعريب ينسقان فيما بينهما من أجل بلوغ هذا الغرض وإبلاغه.

3- تخصيص صندوق عربي يتكفل بنفقات دراسة الأذكياء النابغين في مجالات العلوم والتقنيات في كل قطر عربي، بحيث يختارون بطريقة منهجية تضع لها الجهات المختصة أسسها ومبادئها، كما تضع لتكوينهم مخططا زمنيا يراعي الحاجات والخصوصيات، ويهدف إلى الاستغناء عن الأجنبي، وفي الوقت نفسه يهيئ الأطر العلمية العليا التي يمكن أن تبدع مادام البحث العلمي يصطبغ في كثير من الأحيان بالمناخ والمتطلبات والإمكانات.

4- إنشاء بنك مصطلح تابع للمجمع العام، وأقترح أن يكون مجمع اللغة العربية الأردني، يتفرع عنه بنوك فرعية في الأقطار العربية المختلفة، لأن ذلك يسهل عملية تبادل المعلومات وانتقال المصطلحات من بيئة إلى أخرى، لاسيما أن هناك وسائل تسهل عملية النقل، كالأقمار الاصطناعية والنواسيخ، بحيث تنقل المعلومة من قطر إلى آخر خلال دقائق إن لم يكن خلال ثوان.

5- أن تقوم وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة كلها باستخدام المصطلح وإشاعته بين الناس، لأن لوسائل الإعلام تأثيرا يفوق أي وسيلة أخرى. والمصطلح الذي يستعمل ويتكرر مرارا يكتب له النجاح والصيرورة غالبا.

6- أن تلتزم جميع فعاليات الدول بالأخذ بالمصطلح الجديد، فيكون مستعملا في المدرسة والجامعة والدوائر الحكومية والمؤسسات الخاصة وعند أصحاب المهن المختلفة.

7- أن ينشأ في كل جامعة مركز لعلم المصطلح، بحيث يتابع هذا المركز الوضع والتطبيق، ويتلقى كل ما يقره المجمع العربي العام، ويتابع تطبيقه في الجامعات والمؤسسات المتصلة بها[41].

8- إنشاء مراكز في الجامعات لتدريس علم المصطلح، بحيث يحصل الدارس على درجة عليا كالماجستير أو الدكتوراه، لأن هؤلاء الخريجين يكونون أكبر عون في بلورة منهجية المصطلح، وفي الاهتداء إلى المصطلح الأسرع انتشارا وشيوعا، لكن ذلك لا يعني أن المجامع والمراكز المهتمة بالمصطلح ستقتصر على هؤلاء المصطلحيين، بل يكونون هم بعض عناصر هذه المراكز والمجامع، إذ لابد من المختصين بالعربية، ومن المختصين في كل تخصص، فتكون هذه التوليفة قادرة على وضع المصطلح الذي يرجى أن يكتب له الشيوع، ولقد تحقق هذا العنصر في سنة 2005 عندما شارك في إعداد **الكتاب الطبي الجامعي** تحت عنوان:" علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية" أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية - المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، التابع لمنظمة الصحة العالمية، ومعهد الدراسات المصطلحية في فاس بالمملكة المغربية، لتعليم العلوم الصحية والطبية باللغات الوطنية التي يتكلمها الناس ويتعاملون بها في حياتهم اليومية، وتوفير الوسائل اللازمة لذلك؛ للتمكين للغة الأم، وردم الهوة بينها وبين أهلها في مجال العلوم الصحية والطبية[42]؛ وبالنسبة للغة العربية فقد تم إقرارها في منظمة الصحة العالمية لغة رسمية، وإقرار التعليم بها في مؤسسات العلوم الصحية من مدارس ومعاهد وكليات، وإقرار استعمالها بين المختصين في العلوم الصحية وممارسة نشاطاتهم المهنية والبحثية، وإعداد مستلزمات التعريب في مجال العلـــوم الصحية، ومن ذلك العناية بالمصطلح الصحي عناية كان من ثمراتها ظهور المعجم الطبي الموحد بنسخه المتطورة، الورقية منها والإلكترونية.

إن العمل على تنفيذ التوصيات والقرارات الصادرة عن المؤتمرات والندوات التي عقدتها المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب والمنظمات العربية والمؤسسات الثقافية، في سبيل توحيد المصطلح في علوم اللغة، والبحث عن سبل نشره وإشاعته لا يتحقق إلا باتباع هذه الخطوات والاقتراحات التي توصلت إليها من خلال هذا البحث، تقتضي الآتي:

1- الاطلاع على أعمال المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب، لنتمكن من إصدار التوصيات حول هذا العمل، ويكون ذلك بـ:

❖- تقرير لجنة الصياغة عن نتائج أعمال ندوة"تطوير منهجية وضع المصطلح العربي، وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته" المنعقدة في الفترة من 19- 1414/3/22 الموافق للفترة من 6- 1993/9/9 بالمجمع الأردني[43].

❖- ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة- الرباط: 18- 1981/2/20[44].

❖- لجنة بحوث المؤتمر وتوصيات ندوة عمان، مؤتمر التعريب السابع (الخرطوم- يناير/كانون الثاني 1994) [45].

❖- التقرير الختامي لندوة التقنيات الحاسوبية في خدمة المصطلح العلمي والمعجم المختص (طنجة: 21- 22 أبريل/نيسان 1995) [46].

2- تشكيل لجنة متوسطة بين لجان تقرير التوصيات لدى المجامع ومكتب تنسيق التعريب، ثم دراسة تلك القرارات للخروج بتوصيات مشتركة تهدف إلى تنسيق وتوحيدها الجهود اللغوية العربية.

3- إنشاء بنك مركزي قومي، يكون مقره مجمع اللغة العربية الأردني يهتم بتخزين المعلومات المشتركة والمتفق عليها بين بنوك المجامع وبنك مكتب تنسيق التعريب، ويكون ذلك بفضل التعاونيات التي ستظهر على مستوى البنوك، التي ستساهم في بعث التعاون بين البنوك، التي تسهر على ترقية العمل المصطلحي وتطوير الإعلام المصطلحي بتقنيات حديثة تتفق وروح العصر ومستحدثاته. ويتم ذلك أيضا بإنشاء تعاونية أساسية، تشترك مع التعاونيات الأخرى في مهامها

وأعمالها...الخ. إذ تشكل همزة وصل بين تلك البنوك والتعاونيات، وإذا توفرت الإمكانيات نأمل أن تتوسع هذه التعاونية لتوجه أنظارها إلى آفاق مستقبلية أخرى وذلك بربط التعاونيات العربية بالتعاونيات الأجنبية في مجال تطوير أنماط توحيد المصطلح ونشره.

4- تكوين شبكة إعلامية مشتركة لنشر المصطلح الموحد وتوزيعه على الأقطار العربية، وذلك انطلاقا من الشبكات الإعلامية المنتشرة في كل بلد عربي من أجل ضمان الاتصال، بطريقة مباشرة بين البلدان العربية، بتبادل النتاج المعرفي واللغوي الذي توصلت إليه هذه الدول، ويكون مقرها مكتب تنسيق التعريب، ثم عقد الاتصال وتوسيع نطاقه على المستوى الدولي لنشر العولمة العربية، وتحقيق اللغة العلمية العربية الشاملة.

الفهارس:

1- فهرس الملاحق:

❖المكتب الإقليمي لشرق المتوسط من خلال لجنة العمل الخاصة بالمصطلحات الطبية- التي عمل محمد هيثم الخياط مقررا لها منذ تأسيسها حتى اليوم – برعايته بعد أن بدأ بمبادرة من اتحاد الأطباء العرب عام1966 ، وهكذا صدرت الطبعة الورقية الأولى منه في بغداد عام1973، وأعيد طبعها في القاهرة عام1977، وصدرت الطبعة الثانية في جامعة الموصل عام 1978 . أما الطبعة الثالثة المزيدة والمنقحة فقد صدرت في ميدليفانت بسويسرا عام1983 ويتم اليوم تداول الطبعة الرابعة الموسعة والمحوسبة .

انظر مزيدا من المعلومات في الموقع الآتي :

http://www.emro.who.int/ahsn/Projects.htm

❖❖مجلة المقتطف: تأسست في بيروت في عام 1876 على يد الدكتور فانديك أستاذ يعقوب صروف، ثم انتقلت إلى مصر عام 1886، واحتجبت عن الصدور في عام 1952، فيها كتب العلماء والأدباء في قضايا العلوم وفي المصطلحات العلمية وأشهرهم الدكتور أمين المعلوف والدكتور محمد عبد الحميد.

2- فهرس المصادر والمراجع :

1-توصيات المؤتمر الثاني لجمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة اللغة العربية والتعليم الجامعي. عقد في جامعة الخرطوم، السودان في الفترة من 29-2003/7/31م.

2 – الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، ص243/4.

3 – معجم متن اللغة، ص 478/3.

4 – بشير إبرير، إشكالية تدريس المصطلح في اللغة العربية، أعمال ملتقى "اللغة العربية والمصطلح"، يومي 19-20 مايو 2002. عنابة: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، 2006، ص111-112.

5 – عبد اللطيف عبيد، دور التوثيق والإعلام في تطوير المصطلحات العربية وانتشارها، مجلة اللسان العربي، ع52، ص124.

6 – أحمد شفيق الخطيب، حول تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته، مجلة اللسان العربي، ع39، ص166.

7 – أحمد بن عبد القادر المهندس، رؤى حول تعريب التعليم الجامعي، مجلة اللسان العربي، ع 55–56 مزدوج، ص384. 7– تعليق رئيس التحرير المقتطف، مج76، ج5، ص519.

8– نفسه، ص43 .

9– محمد علي التهانوي، تحق علي دحروج، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان:1997 ،ج1 ، ص1 .

10–نفسه.

11-(G) OTMAN, Les représentations sémantiques en terminologie. Paris : Ed. Masson, 1996,p14.

12– نفسه.

13– نفسه، ص36 .

14– نفسه، ص41 .

15-(Kassem) SARAH, Academia medical dictionary, p11-17

16-نفسه، ص378 .

17-نفسه.

18- نفسه، ص310 .

19- (A)Rey, La terminologie. Paris : Presse universitaire, 1979, coll.que sais-je, n°187, p14.

20– ترجمة الدكتور علي القاسمي، معجم مفردات علم المصطلح، التوصية1087، مجلـــة اللسان العربي، (Iso) إيزو. الرباط:1984 ، ع22 ، ص204 .

21-(G) OTMAN, Les représentations sémantiques en terminologie, p 25.

22-(A) Rey, La terminologie. Paris : Presse Universitaire, collection que sais-je, n°187, 1979, p24.

23-(G) OTMAN, Les représentations sémantiques en terminologie, p43.

24-(I) STENGER, D'une science à l'autre. Paris : Ed.seuil, 1987, p12.

25 - (J) SAGER، تر، محمد حسن، مقتطف من مقال''المصطلحية والمعجم التقني" لساجر 1983 مجلة اللسان العربي. الرباط: مكتب تنسيق التعريب، ع42، ص172 .

26 – القاسمي، علي، النظرية العامة لوضع المصطلحات، مجلة اللسان العربي، ع18، ج1، ص11.

27– محمد مجيد السعيد، دور مؤسسات التعليم العالي في توحيد المصطلح وإشاعته، مجلة اللسان العربي، ع29، ص149.

28 – أحمد شحلان، منظومة التنسيق والإجراء، مجلة اللسان العربي، ع47، ص38.

29– مجلة اللسان العربي، ع39، ص335.

30- نفسه، ص339.

31 - محمد علي الزركان، الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، ص5.

32 - تراجع الورقة المقدمة من السيد عبد اللطيف عبيد إلى ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا، المنعقدة في تونس من 7-10 تموز 1986.

33- صادق الهلالي، تطوير منهجية وضع المصطلحات العلمية ورموزها ومختصراتها وتوحيدها وإشاعتها، مجلة اللسان العربي، ع39، ص69.

34- عودة الله القيسي، عودة أبو عودة، أحمد حماد، تطوير منهجية وضع المصطلح العربي وبحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته، مجلة اللسان العربي، ع39، ص325.

35 - أنستاس ماري الكرملي، نشوء اللغة العربية ونموها واكتمالها، مطبعة المعرفة. 1969، ص90.

36 - أحمد شحلان، منظومة التنسيق والإجراء، مجلة اللسان العربي، ع47، ص37-38.

37-محمد علي الزركان، الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، دراسة. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1998، ص 216-267.

38-علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، الكتاب الطبي الجامعي شارك في إعداده أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية - المكتب الإقليمي لشرق المتوسط ومعهد الدراسات المصطلحية - فاس - المملكة المغربية: 2005 ، ص 258.

39- نفسه، ص 247.

40 - أحمد شحلان، منظومة التنسيق والإجراء، مجلة اللسان العربي، ع47، ص38.

41 - عودة الله القيسي وجماعته، تطوير منهجية وضع المصطلح العربي، ص326.

42 - محمد حلمي هليل، التصورية والدلالة، مجلة اللسان العربي، ع29، ص117.

43- مجلة اللسان العربي، ع39، ص335.

44- نفسه، ص339.

45- نفسه، ص343.

46 - نفسه، ص345.

الإدغام والتماسك النصي
قراءة من منظور لسانيات النص

د.رشيد عمران
جامعة بشار

مقدمة: يأتي عنوان هذه الدراسة "الادغام والتماسك النصي" في إطار رؤية تحاول عقد صلة الربط بين علوم مركزية في الثقافة الإسلامية وهي علوم القرآن الكريم، وبخاصة دراسات الصوت القرآني، وما جاء في لسانيات النص من خلال مقولة جوهرية من مقولات اللسانيات النصية، هي التماسك النصي.

يحتل التماسك موقعا مركزيا في الأبحاث والدراسات التي تعنى بتحليل النصوص، باعتباره يرمي إلى غاية بعيدة وهي توظيف الآليات النحوية في الربط بين أجزاء النص، وبالتالي فهم المعنى من خلال رؤية متماسكة لا تقتصر في تحليلها على الجملة أو مجموعة الجمل، وعلوم القرآن في الحقيقة تُعَدّ بداية أصيلة لما أصبح يعرف بلسانيات النص، وذلك لاشتمالها على دراسة بعض القضايا النصية من مثل التماسك، والتكرار، والمناسبة وكلها قضايا جوهرية في مباحث اللسانيات النصية.

لقد قام القراء والمجودون بجهود جبّارة في سبيل العناية الصوتية بالنص القرآني نظراً لقلة الإمكانات آنذاك، وقد وصفوا الأصوات اللغوية وصفا دقيقا ومن الظواهر التي وصفوها وصفا دقيقا الإدغام، غير أن ذلك الوصف العلمي التفصيلي ربما حجب الأنظار عن رؤية وظيفة للإدغام في القرآن الكريم.

إن للإدغام وظيفة نصية، هي تحقيق التماسك بين أجزاء الكلمة أو الكلمات المتجاورة، ومن هنا يتجاوز الإدغام القاعدة إلى عدول صوتي يهدف إلى تحقيق التماسك على مستوى الكلمة، ولعلّ اهتمام القرّاء والمُجوِّدين بالأصوات

وتحديدها تحديدا دقيقا، تحديدا عزّ نظيره في حضارات أخرى، تحديداً ناتج من تعاملهم مع نصّ مقدس وهو القرآن الكريم، فهم "يعدون أنفسهم مسئولين مسؤولية كاملة عن الحفاظ على سلامة الأداء القرآني، وذلكم من خلال رصد علامة الصحة والاعتلال في سبيل التأدية والقراءة."[1]

لقد قسمت الدراسة إلى مقدمة، ثم تعريف بالإدغام لغة واصطلاحا، ثم أنواع الإدغام، وأخيرا الوظيفة التماسكية للإدغام.

1- الإدغام لغة: "الدال والغين والميم أصلان : أحدهما من باب الألوان، والآخر دخول شيء في مدخل ما ... ومنه الإدغام في الحروف"[2]، ويعرفه صاحب القاموس بقوله : "أدغم الفارس اللجام أدخله في فيه، والحرف في الحرف أدخله."[3].

2- الإدغام اصطلاحا: الإدغام اصطلاحا هو : التقاء حرف ساكن بحرف متحرك حتى يصير حرفا واحدا مشددا من جنس الثاني ؛ فيرتفع اللسان عند النطق به ارتفاعة واحدة ويلزم موضعا واحدا[4]، وإن الإدغام بلغة علم الأصوات الحديث هو "تقريب الصوت من الصوت بحيث تنتقل إلى أحدهما صفة من الآخر"[5]، وهذا التقارب والتأثير الصوتي قد يكون تقدميا وقد يكون رجعيا وهو نوعان[6] :

- تأثير رجعي حيث يتأثر الصوت الأول بالصوت الثاني.
- تأثير تقدمي حيث يتأثر الصوت الثاني بالصوت الأول.

وهكذا نرى تقارباً وتكاملاً من التعريفين اللغوي والاصطلاحي للإدغام ويخصص التعريف الاصطلاحي الحروف المدغمة بأن تكون من جنس واحد.

3- أنواع الإدغام: ينقسم الإدغام عند علماء القراءات القرآنية إلى :

3- 1 الإدغام الكبير: وسُمي بالإدغام الكبير "لكثرة وقوعه ؛ إذ الحركة أكثر من السكون وقيل لتأثيره في إسكان المتحرك قبل إدغامه، وقيل لما فيه من الصعوبة، وقيل لشموله نوعي المثلين والجنسين والمتقاربين"[7]، والمقصود بالمثلين، والجنسين والمتقاربين ما يلي :

- المتماثلان : الحرفان المتفقان مخرجا وصفة ؛ كالتاء والتاء، والجيم والجيم.
- المتقاربان : الحرفان المتقاربان في المخرج أو الصفة، أو في المخرج والصفة كالدال والسين، والثاء والتاء.
- المتجانسان : الحرفان اللذان اتحدا مخرجا، واختلفا صفة.

و يتم الإدغام الكبير عبر آليتين هما[8] :

- الأولى : حذف حركة الصوت المدغم ليتم التقاء الصوتين التقاء مباشرا.
- الثانية : قلب الصوت الأول من مثل الثاني لتتم المماثلة بين الصورتين على صورة الإدغام.

والإدغام الكبير في القراءة القرآنية امتاز بها أبو عمرو بن العلاء (ت154هـ) في قراءته، ويبين أن الإدغام الكبير مدرسة نطقية[9] كانت سائدة عند العرب.

و من النماذج القرآنية للإدغام الكبير ما يلي:

- قوله تعالى : ﴿لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ﴾[10]
- قوله تعالى : ﴿أَلَيْسَ اللّهُ بِأَعْلَمَ بِالشَّاكِرِينَ﴾[11]
- قوله تعالى : ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِيَ أُنزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ﴾[12]
- قوله تعالى : ﴿الَّذِينَ آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ طُوبَى لَهُمْ وَحُسْنُ مَآبٍ﴾[13]

3- 2 الإدغام الصغير: وهو أن يأتي حرفان متماثلان أو متقاربان أو متجانسان ؛ أولهما ساكن ليس حرف مد، والثاني متحرك فيدغم الأول في الثاني، ويكون الإدغام الصغير في كلمة واحدة أو كلمتين متجاورتين، ومن النماذج القرآنية للإدغام الصغير ما يلي :

- قوله تعالى : ﴿ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ﴾[14]
- قوله تعالى : ﴿ وَعَادًا وَثَمُودَ وَقَد تَّبَيَّنَ لَكُم مِّن مَّسَاكِنِهِمْ ﴾[15]

3- 3 الإدغام الكامل: والمقصود بالإدغام الكامل عند القراء ؛ أنه إدغام النون الساكنة والتنوين بغير غنة مع حرفي (اللام) و(الراء)، ويكون الإدغام الكامل بأن تقلب النون الساكنة إلى لام أو راء ومن ثمَّ تدخل فيهما إدخالا كاملا، و"القرّاء أدغموهما في اللام والراء للقلب، وأسقطوا غنة التنوين، والنون منهما، لتنزلهما من اللام والراء منزلة المثل لشدة القرب"[16]، ومن النماذج القرآنية لهذا الإدغام ما يلي :

- مع الراء : قوله تعالى : قوله تعالى : ﴿أُوْلَـئِكَ عَلَى هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ﴾[17]، وقوله تعالى: ﴿ كُلَّمَا رُزِقُواْ مِنْهَا مِن ثَمَرَةٍ رِّزْقاً ﴾[18]
- مع اللام : قوله تعالى : ﴿ ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ﴾[19] وقوله تعالى : ﴿ أَلا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاء وَلَـكِن لاَّ يَعْلَمُونَ ﴾[20]

3- 4 الإدغام الناقص: هو إدغام النون الساكنة والتنوين مع الحروف المجموعة في كلمة (ينمو) وهو إدغام بغنة ناتجة من أثر بقاء صوت النون ؛ حيث إنها لم تحذف نهائيا غير أنها تدرجت إلى مخرج آخر وهو الخيشوم، ولذلك أطلق على هذا النوع من الإدغام إدغام ناقص، ومن نماذجه في القرآن الكريم :

- قوله تعالى : ﴿وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِ مِن وَالٍ﴾[21]
- قوله تعالى : ﴿وَاللَّهُ يَهْدِي مَن يَشَاء إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾[22]
- قوله تعالى : ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُواْ فَزَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ ﴾[23]
- قوله تعالى : ﴿ ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِن سُلَالَةٍ مِّن مَّاء مَّهِينٍ ﴾[24]

4- الوظيفة التماسكية للإدغام: الإدغام في جوهره ليس سوى ظاهرة صوتية تحدث للتخلص من بعض المشاكل والصعوبات الصوتية، فعلّة الإدغام التخفيف لأن اللسان إذا نطق بالحرف من مخرجه ثم عاد إليه ثانية لينطقه كان ذلك صعبا عسيرا على اللسان، وقد شبّه الخليل ذلك بمن يمشي مقيدا يرفع رجله من موضع ثم يعيدها إليه وهذا صعب ثقيل[25].

ونستطيع أن نتبين أن ظاهرة الإدغام ؛ من أسبابها الرئيسة خلق تماسك صوتي من خلال التقريب بين الأصوات، وبالتالي إدغامها، ويَتَبَين ذلك بوضوح من خلال استعراض المواطن التي يمتنع فيها الإدغام[26] وهي:

- إذا كان الحرف الأول مشددا، كقوله تعالى : ﴿قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَن تَشَاء وَتَنزِعُ الْمُلْكَ مِمَّن تَشَاء وَتُعِزُّ مَن تَشَاء وَتُذِلُّ مَن تَشَاء بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَىَ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾[27]، وقوله تعالى : ﴿يَوْمَ يُسْحَبُونَ فِي النَّارِ عَلَى وُجُوهِهِمْ ذُوقُوا مَسَّ سَقَرَ﴾[28]

- إذا كان الحرف الثاني منونا نحو قوله تعالى : ﴿فَلَمَّا نَسُواْ مَا ذُكِّرُواْ بِهِ أَنجَيْنَا الَّذِينَ يَنْهَوْنَ عَنِ السُّوءِ وَأَخَذْنَا الَّذِينَ ظَلَمُواْ بِعَذَابٍ بَئِيسٍ بِمَا كَانُواْ يَفْسُقُونَ﴾[29]، وقوله تعالى : ﴿رَّبَّنَا إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلإِيمَانِ أَنْ آمِنُواْ بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا رَبَّنَا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّئَاتِنَا وَتَوَفَّنَا مَعَ الأبْرَارِ ﴾[30]

- إذا كان الحرف الأول معتلا قليل الحروف، كقوله تعالى : (سَوَاء مِّنكُم مَّنْ أَسَرَّ الْقَوْلَ وَمَن جَهَرَ بِهِ وَمَنْ هُوَ مُسْتَخْفٍ بِاللَّيْلِ وَسَارِبٌ بِالنَّهَارِ﴾[31]، وكقوله تعالى : ﴿وَقَالَ رَجُلٌ مُّؤْمِنٌ مِّنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَن يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءكُم بِالْبَيِّنَاتِ مِن رَّبِّكُمْ وَإِن يَكُ كَاذِبًا فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ وَإِن يَكُ صَادِقًا يُصِبْكُم بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ﴾[32]

- إذا كان الحرف الأول تاء المخاطب، أو ياء المتكلم، كقوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لآمَنَ مَن فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُواْ مُؤْمِنِينَ ﴾[33]

- إذا كانت الحروف متباعدة المخرج كقوله تعالى : ﴿وَقُل رَّبِّ أَدْخِلْنِي مُدْخَلَ صِدْقٍ وَأَخْرِجْنِي مُخْرَجَ صِدْقٍ وَاجْعَل لِّي مِن لَّدُنكَ سُلْطَانًا نَّصِيرًا﴾[34]

إن موانع الإدغام هي ؛ التشديد في الحرف الأول، أو التنوين، أو الاعتلال أو تاء المخاطب أو المتكلم، وكلها أسباب تؤدي إلى التباعد في المخرج بين الحروف مما يؤدي إلى صعوبة في أدائها ؛ فتتدخل ظاهرة الإدغام على أساس تحقيق

الانسجام بين الأصوات وبالتالي إحداث تماسك صوتي هو اللبنة الأساس في البناء النصي.

إن ظاهرة الإدغام في جوهرها تقوم على أساس اقتصاد المجهود في الأداء النطقي، الاقتصاد الذي يستلزم تداخل الأصوات فيما بينها، وهذا التداخل بدوره يستلزم أن يكون على أساس التناسب بين الأصوات، ومن ثمّ فإن وظيفة التماسك الصوتي تبدو مقصدا أساسيا، وركنًا جوهريًا في ظاهرة الإدغام .

وفي ذلك يقول الزمخشري (ت538هـ) : "ثقل المتجانسان على ألسنتهم فعمدوا بالإدغام إلى ضرب من الخفة"[35] .

ويقول ابن جني (ت392هـ) : "إن الإدغام المألوف المعتاد إنما هو تقريب صوت من صوت ... ألا ترى أنك في قطّع ونحوه قد أخفيت الساكن الأول في الثاني حتى نبا اللسان عنهما نبرة واحدة، وزالت الوقفة التي كانت في الأول لو لم تدغمه في الآخر، ألا ترى أنك لو تكلفت ترك إدغام الطاء الأولى لتجشمت لها وقفة عليها تمتاز من شدة ممازجتها للثانية بها، كقولك : قططع، وسككر، وهذا غنما؟ تحكمه المشافهة به، فإن أنت أزلت تلك الوقيفة والفترة على الأول خلطته بالثاني فكان قربه منه وإدغامه فيه أشد لجذبه إليه وإلحاقه بحكمه"[36].

إن هذا النص لابن جني ؛ ليؤكد أن للإدغام وظيفة تماسكية على مستوى الكلمة، أو الكلمات المتجاورة بما يؤدي إلى الاقتصاد في المجهود النطقي .

وقد تجاوز بعض العلماء ذلكم المستوى السطحي إلى ملاحظة التماسك بين الإدغام والمعنى الذي سيق له، وفي هذا يقارن أبو جعفر أحمد بن الزبير الغرناطي (ت708هـ) ؛ بين الإدغام في (نجّيناكم) و(يُذبّحون) في قوله تعالى : ﴿وَإِذْ نَجَّيْنَاكُم مِّنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوَءَ الْعَذَابِ يُذَبِّحُونَ أَبْنَاءكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءكُمْ وَفِي ذَلِكُم بَلاء مِّن رَّبِّكُمْ عَظِيمٌ﴾[37]، وقوله تعالى : ﴿وَإِذْ أَنجَيْنَاكُم مِّنْ آلِ فِرْعَونَ يَسُومُونَكُمْ سُوَءَ الْعَذَابِ يُقَتِّلُونَ أَبْنَاءكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءكُمْ وَفِي ذَلِكُم بَلاء مِّن رَّبِّكُمْ عَظِيمٌ ﴾[38].

ويخلص الغرناطي في النهاية إلى مقصد الإدغام في الآية بقوله : "مقصود به تعداد وجوه الإنعام على بني إسرائيل وتوالي الامتنان ليتبيّن شنيع مرتكبهم في مقابلة ذلك الإنعام بالكفر ... فلما كان موضع تعداد نعم وآلاء ذكروا بها ليزدجروا عن المخالفة والعناد ناسبه التضعيف لإتيانه بالكثرة، ولو قيل هنا : وإذ أنجيناكم لما أنبأ بذلك ولا يذبحون ولم يكن لفظ أنجيناكم غير مضاعفليناسب يذبحون، فروعي مناسبة اللفظ بما بعد ومناسبة المعنى"[39].

ويربط سيد قطب بين الإدغام الوارد في قوله تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انفِرُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الأَرْضِ أَرَضِيتُم بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الآخِرَةِ إِلاَّ قَلِيلٌ﴾[40].

يقول سيد قطب في هذا الصدد : "يتصوّر الخيال ذلك الجسم المثّاقل يرفعه الرافعون في جهد فيسقط من أيديهم في ثقل، إن في هذه الكلمة طنّا على الأقل من الأثقال؟؟ ولو أنك قلت تثاقلتم لخفّ الجرس ولضاع الأثر المنشود ولتوارت الصورة المطلوبة التي رسمها هذا اللفظ واستقل برسمها"[41] .

إن هذا النص يؤكد على أن الإدغام كان له دور حاسم في رسم الصورة المطلوبة وتشخيصها، ويدل على ذلك التعبير بالمخالفة أي فك الإدغام من (اثَّاقَلْتُمْ) واستبدالها بـ(تثاقلتم) ؛ومعها تختفي الصورة المطلوبة تماما.

ونستنتج في الأخير أن دراسات الصوت القرآني عند القرّاء والمجودين والنحويين، كان منطلقها الأول حفظ سلامة الأداء الصوتي للقرآن الكريم وتحسينه، وقد اهتم دارسو الصوت القرآني بتحديد مخارج الحروف وصفاتها. بحيث لا تخلو أغلب الدراسات القرآنية الصوتية من هذا الباب، ذلك أن هذا الباب مقدمة أساس لفهم التفاعل الصوتي لإحداث التماسك في الكلمة أو التركيب ومن هنا اهتم القراء والمجودون بدراسة بعض الظواهر الصوتية التي يبدو البحث عن التماسك مقصدها الرئيس، من مثل المناسبة الصوتية، والإتباع، والإدغام والتماسك بين الصوت والمعنى.

هـــوامش:

1- علاء جبر محمد، المدارس الصوتية عند العرب النشأة والتطور، دار الكتب العلمية، ط1 1427هـــ-2006م، بيروت، ص107

2- أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة الحلبي، ط2، 1390هـــ -1970م، القاهرة، 2 /284

3- الفيروزآبادي (محمد بن يعقوب 817هـــ)، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، 1997م بيروت، مادة (دغم)

4- الداني، الإدغام الكبير في القرآن، تحقيق زهير غازي زاهد، عالم الكتب، ط1، 1414هـــ- 1993م ، بيروت، ص40

5- عبد الصبور شاهين، أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي (أبو عمرو بن العلاء)، مكتبة الخانجي، ط1، 1048هـــ-1987م، القاهرة، ص124

6- خديجة أحمد مفتي، نحو القراء الكوفيين، المكتبة الفيصلية، 1406هـــ-1985م، مكة المكرمة ص281.

7- ابن الجزري (أبو الخير محمد بن محمد ت832هـــ)، النشر في القراءات العشر، تحقيق علي محمد الضباع، دار الكتاب العربي، بيروت، 274/1-275

8- عبد الصبور شاهين، أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي (أبو عمرو بن العلاء)، مكتبة الخانجي، ط1، 1048هـــ-1987م، القاهرة، ص239.

9- المرجع نفسه، ص121

10- سورة البقرة، آية 20

11- سورة الأنعام، آية 53

12- سورة البقرة، آية 185

13- سورة الرعد، آية 29

14- سورة الإسراء، آية 24

15- سورة العنكبوت، آية 38

16- إدريس عبد الحميد الكلاك، نظرات في علم التجويد، مؤسسة المطبوعات العربية، ط1 1401هـــ-1981، بيروت، ص73.

17- سورة البقرة، آية 05.

18- سورة البقرة، آية 25
19- سورة البقرة، آية 02
20- سورة البقرة، آية 13
21- سورة الرعد، آية 11
22- سورة النور، آية 46
23- سورة التوبة، آية 124
24- سورة السجدة، آية 08
25- سيبويه، الكتاب، 530/3
26- بن غلبون، التذكرة في القراءات، تحقيق عبد الفتاح بحيري إبراهيم، مؤسسة الزهراء، 1397هـ-1977م، القاهرة، 1 /95
27- سورة آل عمران، آية 26
28- سورة القمر، آية 48
29- سورة الأعراف، آية 165
30- سورة آل عمران، آية 193
31- سورة الرعد، آية 10
32- سورة غافر، آية 28
33- سورة يونس، آية 99
34- سورة الإسراء، آية 80
35- الزمخشري، المفصل في علم العربية، دار الجيل، ط2، بيروت، ص393
36- ابن جني، الخصائص، 2 /139
37- سورة البقرة، آية 49
38- سورة الأعراف، آية 141
39- الغرناطي، ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل، تحقيق محمود كامل أحمد، دار النهضة، 1405هـ-1985م ، بيروت، ص53-54.
40- سورة التوبة، آية 38.
41- سيد قطب، دار المعارف، التصوير الفني في القرآن، 1996م، القاهرة، ص76.

دور الوسيلة التعليمية في العملية التعليمية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم

فتيحة حدّاد

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

تمهيد: يعود تاريخ الوسيلة التعليمية إلى تاريخ البشرية نفسه، وإن تغيّرت مُسمياتها على مرّ العصور لأنه لا يمكن تصور وجود الإنسان في عالم مجرد من كل وسيلة من وسائل الحياة، بل نقول إنّ الإنسان جاء متأخرًا جدا بالنسبة للمحيط الذي يعيش فيه، هذا الوسط الجامع للطبيعة المحتوية على كل الأشياء المادية المساعدة على العيش والاستمرار، ولم يكن هذا الوجود خاليًّا من هذه الأشياء، لذا نجد الإنسان بحكم كونه جزءاً من مخلوقات الكون وجزءاً من أشيائه يتفاعل معها وتتفاعل معه من أجل تغيير حياته[1]. وموازاة لهذه المعطيات ومحاولة منّا للتعرف على وضعية الوسيلة التعليمية في التاريخ الإسلامي وجدنا أنّ الإرهاصات الأولى في ميدان التعليم قد مثلت أبرز المحطات الأولى للحضارة العربية الإسلامية، والتي أسس لها التاريخ الإسلامي بداية من عهد الرسول "عليه السلام" كأوّل معلم في تاريخ الدرس العربي الإسلامي بحكم اهتمامه لإرساء مبادئ التعليم عامة وأسس تعليم اللّغة العربية خاصة. وهنا نأتي متسائلين قائلين: هل توصل الرسول "عليه السلام" إلى تحقيق مطلبه هذا ومبتغاه ؟ وما هي الوسائل التي اعتمدها لتحقيق هذا المبتغى؟

للإجابة عن كل هذه الطروحات، ولإمكانية التعرف على كل هذه المعطيات وجب علي الوقوف عند نقطتين أراهما مهمتين هما:

- التعريف بالوسيلة التعليمية.
- الوسائل التعليمية التي اعتمدها الرسول "عليه السلام" في التعليم.

1- تعريف الوسيلة التعليمية: اختلفت التعريفات التي ألحقت بمصطلح الوسيلة التعليمية عبر العصور وارتبطت هذه التسميات أو الاصطلاحات باجتهادات المهتمين بالتربية والتعليم من جهة، وأصحاب الاختصاص اللّساني والبحث في علوم تطوير علوم اللّسان وترقيتها من جهة أخرى. هؤلاء الذين اهتموا بالمناهج التعليمية (les méthodologies de l'enseignement) من العرب كانوا، أو من الغرب، المحدثين منهم أو القدامى متداولين الوسيلة التعليمية كمحور أساس في تطوير أعمالهم وترقية أفكارهم رغبة منهم في رفع مستوى التعليم وجعله أمرا هادفًا في حياة المعلم والمتعلم، لأنّ الفعل التعليمي هو الذي يكوّن الطفل ويجعله يدرك الأشياء في عالمه إدراكًا حسيًا[2] ويُعده في ما بعد للإدراك المجرد والتصور الذهني والتفكير السليم وتلك هي الغاية المراد إدراكها[3]، إلاّ أنّ المختصين القدامى والمحدثين العرب والغربيّين وعلى رأسهم عبد الرحمن ابن خلدون من العرب و" قاليسون""R. Galisson" من الغرب، قد تفطنوا إلى عدم تحقق الغاية التعليمية، لأنّ حواس الإنسان (الطفل) في كثير من المواقف لا يمكنها أن تدرك المفاهيم والحقائق كلها، نظرًا لعجزها، لذلك ذهبوا للبحث عن الوسيلة التعليمية والعمل على ترقيتها. لقد تطورت الوسيلة التعليمية إذن في ظل مظاهر التقدم التكنولوجي بما فيها استغلال الوسائل الإلكترونية والمنهجية الإعلامية، وجاءت الحاجة الماسة لاستغلال كل أنواعها انطلاقا من الخبرة المباشرة إلى الخبرة المبسطة، ومن ثم إلى الخبرة الفنية والتمثيليات والتوضيحات العملية والرحلات والمعارض، وكذا التلفزيون والأفلام بأنواعها، زد على ذلك التسجيلات الصوتية والمعطيات السمعية المرئية إلى الرسوم التعليمية، ومن باب عدم الدخول في تفاصيل أكثر لمراحل تطور الوسيلة التعليمية عبر تاريخها أجمعنا على تعريفها على النحو التالي: « ... هي كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فعالية، وأبقى أثرًا »[4]، على الرغم من أنّ هناك من يعرفها على أنّها هي: تلك الأدوات التي تساعد التلميذ المتعلم على اكتساب المعارف أو الطرائق والمواقف الإسهامية في العملية التعليمية من جهة، وهي كل ما له علاقة

بالأهداف الديداكتيكية التي تعمل على تنشيط الفعل التعليمي التعلّمي من جهة أخرى.[5] والتي تتكون في الوقت الراهن من السبورة، الوثائق، الأشرطة، التسجيلات الخرائط، الكتب، الرسوم، التلفاز، الرسوم البيانية، الحاسوب... الخ.

2- الوسائل التعليمية التي اعتمدها الرسول "عيه السلام" في التعليم: على الرغم من أنّ لا البيئة في عهد محمد "عليه السلام"، ولا الحالة الاجتماعية للمجتمع الإسلامي أنذاك كانت لتساعد على توفير الوسائل التعليمية وذلك لأسباب عدة أهمها:

1) يفاعة التعليم وبدايته وجهل المجتمع الإسلامي به.

2) أمية أغلبية المعلمّين والمتعلمّين.

3) صعوبة البيئة وبداوة أهاليها.

4) اهتمامهم بالحروب رغبة في الفتح والتوسع بهدف تأسيس الدولة الإسلامية الجديدة المخالفة لتلك النظم كانت قائمة في العصر الجاهلي في كل جوانبها: السياسية الاقتصادية، الاجتماعية والدينية... إلخ.

كل هذه العوامل جاءت غير مساهمة ولا مساعدة في التكفل بالعملية التعليمية، وبالتالي بوسائلها التعليمية، إلاّ أنّ الرسول "عليه السلام" قد جاء مهتمًا بهذا الجانب نظرًا لما رأى فيه من مساهمة فعالة في إنجاح العملية التعليمية وتحقيقها ولقد أشارت الأحاديث النبوية التي اطلعنا عليها على اختلاف رواتها* ومصادرها على استغلال الرسول "عليه السلام" لبعض الوسائل التعليمية في عهده والتي سوف نرى أنها ساهمت ولو بقسط بسيط في إرساء اللبنات الأولى للدرس التعليمي الأوّل في التاريخ التعليمي الإسلامي، أهمها:

I- أصابع اليد: استغل الرسول "عليه السلام" أصابع يديه الشريفتين في إشارات تعليمية أتت هادفة مختلفة ومتعددة لتعليم أصحابه " رضي الله عنهم"، والمسلمّين عامة، بحيث جاءت الحركات في أشكال، وبطرائق مختلفة بحسب ما يتطلبه المقام "مقام الشرح"، وسنحاول إيراد البعض منها التي استغل فيها

الرسول "عليه السلام" أصابع يديه الكريمتّين إمّا كاملة، أو واحدة منها مساهمة منه في ترقية العملية التعليمية وأهمها:

1- استغلاله "عليه السلام" السبابة والوسطى: عن البخاري رضي الله عنه، عن الرسول "عليه السلام" قال: «أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا، وأشار بالسبابة والوسطى، وفرج بينهما شيئًا»[6] وهنا نتساءل عن الوظيفة والهدف من هذه الحركة اليدوية المستغلة من قبل الرسول "عليه السلام"، وهل هي حقيقة وسيلة مساهمة في تحقيق العملية التعليمية أم لا ؟

يرى الدارسون والمحققون في هذا الشأن أنّ استغلال الرسول "عليه السلام" أصابعه في توضيح المسألة وتعليمها أبلغ وأكثر فائدة من العبارة التقريرية العادية التي من الممكن أن تأتي في أشكال مختلفة نحو قوله "عليه السلام" مثلا:

1) كافل اليتيم وأنا سنكون قريبيّن في الجنة.

2) كافل اليتيم سيكون قريباً من النبي في الجنة.

3) كافل اليتيم سيكون قريباً مني في الجنة.

كونه يرى أنّ الحركة الفعلية المصاحبة للشرح والتحليل أبلغ وأفيد تعبيرا من الغاية التعليمية المنشودة من الجملة التقريرية المسموعة فقط، لأنّ العمليّة التنبهية تكون قائمة على مبدأي السمع والبصر معًا، كون الحركة أو الإشارة اليدوية ستبقى صورتها مغروسة ومطبوعة في ذهن المتعلم، على خلاف الجملة التقريرية التي يمكن أن يغفل المتلقي (المتعلم) عن سماعها لأسباب عديدة ومختلفة. *

2- تحريك الرسول "عليه السلام" أصابعه على الأرض: عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: «أنّ الرسول "عليه السلام" جمع أصابعه فوضعها على الأرض» ثم قال: « هذا ابن آدم، ثم رفعها إلى الخلف قليلاً، وقال: هذا أجله، ثم رمه بيده أمامه وقال: ثم أمله ».[7]* يشرح الرسول "عليه السلام" في هذا الحديث مسار حياة الإنسان منذ الميلاد (هذا إبن آدم)، إلى الوفاة (هذا أجله)، وما بينهما من أشواط مختلفة، موضحًا ذلك في حركة أصابعه على الأرض إلى هذه مشيرًا لهذه المراحل "مراحل الحياة" مؤسسا بهذا لمفاهيم مهمة هي:

1- مفهوم الميلاد: تمثل في الحركة الأولى.

2- مفهوم الموت أو الوفاة: تمثل في الحركة الثانية.

3- مفهوم الأمل واليأس: تمثل في المسافة ما بين الحركة الأولى والحركة الثانية (البداية) (الميلاد) و(النهاية) (الموت).

و لهذه الحركات أغراض أرادها الرسول "عليه السلام" وهي:

1- **الغرض الأوّل:** اجتماعي، تربوي: تمثل في ضرورة تعليم المسلمين والصحابة الأفذاذ، دور الفرد في تأسيس حياته الاجتماعية وبنائها.

2- **الغرض الثاني:** ديني بحت، قائم على مبدأ تعليم المسلم، وإشعاره برهبة الموت وانتهاء الحياة من جهة، وأهمية الحياة ودورها في بناء حياة الأفراد والمجتمعات و بالتالي الحضارات من جهة أخرى، وهي غاية الدين الإسلامي الجديد القائم على مبدأ تحقيق التوازن الفكري لدى الفرد المسلم.

3- **الغرض الثالث:** غرض تعليمي ديداكتيكي، جاء منحصرًا في عنصرّين مهمين:

أ- الأصابع

ب- الأرض.

كوسيلتين تعليميتيّن معبرتّين عن الغرض الذي أراده "عليه السلام" لأجل إعلام أصحابه المتعلمّين، وتبليغهم بضرورة الاهتمام بالحياة الدنيا دون نسيان الحياة الآخرة.

ونشير هنا إلى أن هاتين الوسيلتين المستغلتيّن من قبل الرسول "عليه السلام" قد جاءتا بدل الطبشور، الذي يستعمله المعلم لكتابة شروحاته كوسيلة تعليمية أساسية، لعرض معلومات درسه أمام متعلميه، مبتعدًا بهذا عن الدرس الشفوي التلقنيي الخطابي، هذا من جهة، والأرض كوسيلة تعليمية ثانية بديلاً للسبورة في وقتنا الحالي، كمساحة مخصصة للمعلم يستغلها في شروحاته وتمثيلاته من جهة أخرى. كعناصر مهمة في تحقيق العملية التعليمية بأهدافها الأساسية، وإنجاحها على نحو ما تشير إليه الدراسات الحديثة في ميدان البحث التربوي البيداغوجي

والتعليمي[8] في قولها: « فالوسائل التعليمية ليست كما قد يتوهم البعض شيئًا إضافيّا يساعد على الشرح والتوضيح، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم التي يجب أن تشترك فيها الأيدي والحواس لتكون ناجحة ملائمة لفطرة الطفل... وخير الوسائل ما كان من الواقع...، ولكن يتعذر في كثير من الأحيان وجود هذه الأشياء فيستعيض عنها بما يُقابلها...»[9*] والشيء المميّز والجميل علميًا في هذا السلوك " سلوك الرسول "عليه السلام" والذي تمثل في عدم وقوفه "عليه السلام" وهو المعلم "الرسول" عاجزًا عن تقديم شروحاته وتمثلاته مستغلاً ثنائية الطبيعة والإنسان، الأرض والأصابع، على الرغم من غيّاب الوسائل التعليمية الحقيقية الواجب توفرها في العملية التعليمية، وهي: السبورة، والطبشور والمعلم وفي هذا نظر.

II- استغلال الرسول "عليه السلام" حاستي السمع والبصر: عن سمير بن جبير مولى أبي هريرة رضي الله عنه قال: « سمعت أبا هريرة يقرأ هذه الآية: إنّ الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها... إلى قوله تعالى «سميعا بصيرًا» قال رأيت الرسول "عليه السلام" يضع إبهامه تارة على عينه، وتارة أخرى على أذنه»[10] وفي هذا إشارة من قِبَله "عليه السلام" إلى ضرورة الاستماع الجيد، والرؤية الجيدة أيضا، وقد أكدت الدراسات التي أتت بعده (بعد الرسول "عليه السلام") بقرون عديدة على أهمية الحواس بأعمالها في نجاعة العملية التعليمية، وخاصة حاسة السمع، بحيث نجد عبد الرحمن بن خلدون يقول في هذا الصدد: «السمع أبو الملكات اللسانية»[11]، ومن بعده أصحاب النظرية اللسانية اللغوية "البنوية الكليّة السمعية البصرية"[12]، ** "Sgav" خاصة هؤلاء القائلين باستغلال الوسائل السمعية البصرية لترقية التعليم عامة وتعليم اللّغات وترقيتها. وهذا لمساعدة استغلال الحواس الطبيعية من سمع وبصر عند المتعلم في الأخذ الجيد والاستفادة الحسنة، وفي هذا الشأن بُعد نظر أيضا.

III- استخدام الرسول "عليه السلام" الحصى: عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: النبي "عليه السلام": «هل تدرون ما هذه؟ وهذه؟ ورمى بحصيتين قالوا: الله ورسوله أعلّم، قال: هذاك الأمل وهذاك الأجل»[13]، وهنا أيضا ومن خلال هذا القول نلاحظ، أنّ الرسول "عليه السلام" يستغل وسيلة طبيعية عادية جدًا في شرح مسعاه التعليمي، تمثلت في الحصى محددًا من خلالها مفهوم المسافة المعنوية وكيفية تحقيق مفهومها من خلال استغلال الطبيعة كوسيلة حسية مساهمة في هذا الشأن، ويؤكد لنا هذه الضرورة إعادة جون جاك روسو "1712م – 1778م" Jean Jacques Rousseau الاعتبار لهذه المسألة قرونًا عدة بعد محمد "عليه السلام" في كتابه" Emile"* حيث أكد على ضرورة استغلال المعلم للأشياء المادية الموجودة من الطبيعة، متجنبًّا من خلالها تقديم الكلمات المجردة التي لا ترتكز على الحواس فقط.

IV- الرسم على الأرض: عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: خط رسول الله خطًا بيده، ثم قال: هذا سبيل الله مستقيمًا، قال: ثم خط عن يمينه وشماله، ثم قال: هذه السبل ليس منها سبيل إنّ عليه شيطاناً يدعو إليه، ثم قرأ[14] و« أنّ هذا صراطي مستقيمًا فاتبعوه، ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله »[15] وفي هذا الحديث الشريف تأكيد جديد على استغلال الرسول "عليه السلام" الأرض والرمل كوسيلتين طبيعيتين في شرح معاني لغته المجردة لهم، وهذه وسيلة تعليمية ناجحة، إذ إنّها تعتبر من المسلمات في الوقت الراهن، بحيث نجد أنّ أصحاب النظريات التعليمية يرون أنه كلما ازداد عدد الحواس التي تشترك في الموقف التعليمي كلما زادت فرص الإدراك والفهم، كما لحظوا أيضا أن المتعلم يحتفظ بأثر التعليم لفترة أطول نحو قول أحدهم: « ... أما الرسم فإنه أسلوب تعليمي يجلو الأمر ويوضحه أتم توضيح، وإنه لمستوى رفيع في التوجيه والإبلاغ أن يكون الرسم أداة في قوم أميّين...»[16].

V- استغلال الرسول "عليه السلام" عصاه كوسيلة تعليمية: ورد في السنة النبوية الشريفة أنّ الرسول "عليه السلام" إضافة إلى كل هذه الوسائل الطبيعية التي كان يستغلها في تعليم أصحابه، كان "عليه السلام" أيضا يستعين بعصاه لتوضيح بعض الأمور المجردة، والتأكيد عليها بغرزه إياها " العصا " " في الأرض" " "مؤسسا بها لأشكال هندسية هادفة، التي أرادها الرسول "عليه السلام" لتوضيح وتقريب المفاهيم الغامضة لأصحابه، وكل المتحلقين به.[17]

وعلى هذا نقول: إنّه، وعلى الرغم من كل تلك الأحاديث النبوية الشريفة التي وردت في تحليلنا لهذا العنصر، والتي جاءت أقرب منها إلى التعليم الديني والبحث في العلوم الدينية منها إلى العلوم الأخرى على اختلافها، بمّا فيها علوم العربية وتعليمها إلاّ أننا نشير إلى تعمّدنا المقصود في هذا الاختيار، وهذا راجع لعدة أسباب أهمها:

1- قلة الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، وندرة مصادره.

2- صعوبة الحصول على كل الأحاديث النبوية الشريفة الحاملة للإشارات الدالة على استغلال الرسول "عليه السلام" للوسائل التعليمية.

3- صعوبة فرز الأحاديث النبوية الشريفة على اختلافها، واضطراب مصادرها للحصول على الغاية المطلوبة.

4- ارتباط موضوع التعليم في هذه الفترة التاريخية بالدّين بشكل مباشر[18]، حيث يؤكد أحمد أميّن هذا قائلاً: « ... وحتى ما وجد في القرن الأوّل من تأملات نحوية، أو محاولات لدراسة بعض المشاكل اللّغوية كان الحافز إليه إسلاميّا»[19]، أي أنّ تعلّم اللّغة العربية قد جاء بموازة الغاية الدينية: إتقان اللّغة العربية، والتمكن منها لغاية فهم الدين الإسلامي، والحفاظ عليه، وعلى مبادئه، زد على هذا فإنّ العلوم الأخرى كلها أيضا التي بدأت بالظهور خاصة " الفلسفية" فإنها جاءت ذات خلفيات ومرجعيات دينية بحتة.

خاتمة: رغبة منّا في الوصول إلى التأكيد على:

1- وجود الأحاديث النبوية الشريفة التي أثبت فيها الرسول "عليه السلام" استغلاله الوسائل التعليمية.

2- عرضها كما هي، أي كما وردت على لسان الرسول "عليه السلام".

3- تحليلها، ومحاولة الوصول من خلالها إلى التأكيد على وجود هذه المسائل التعليمية في عهد الرسول "عليه السلام".

4- توضيح مدى مساهمتها في إرساء اللبنات التعليمية الأولى للتعليم في التاريخ الإسلامي.

5- محاولتنا ضبط المنهجية التعليمية التي اعتمدها الرسول "عليه السلام" في عهده، وما مدى وجودها اليوم في مدارسنا.

وقفنا عند هذه العينة المختارة من الأحاديث النبوية الشريفة، والتي أتت في ظاهرها معالجة للمسائل الدينية الحقة، إلاّ أنها تحمل في عمقها الأسس التعليمية الأولى لتاريخ التعليم الإسلامي، وبالتالي دور الوسيلة التعليمية في إرساء الأسس والمبادئ التعليمية، الأمر الذي ساعدنا على إمكان تصورنا للغايات التي أرادها الرسول "عليه السلام" من أحاديثه النبوية الشريفة، والتي نجدها قد تمثلت في:

1- ضرورة التعليم في حياة الأمة الإسلامية الفتية.

2- ضرورة الوسيلة التعليمية لإنجاح العملية التعليمية.

3- ضرورة تعليم اللغة العربية بغاياتيها:

أ- اللغوية.

ب- الدينية.

4- ضرورة إرساء اللبنات الأولى لمبادئ التعليم في شكله العام.

5- ضرورة تحديد مفهوم الدرس خاصة مفهوم الحلقة كأول مفهوم في تاريخ الدرس التعليمي الإسلامي.

6- وجوب إفهام الصحابة كفئة متعلمة خاصة، والمسلمّين المتعلمّين" les Apprenants" كفئة متعلمة عامة ضرورة استغلال الوسائل التعليمية في العملية التعلّمية، لأهميّة دورّها الفعّال في إنجاح هذه العملية.

7- وجوب إخراج اللّغة العربية من شكلها المجرد إلى الشكل المادي المكتوب، وإعطائها دافعًا مميزًا بالاستعانة بالوسائل التعليمية المادية في التعبير عنها، وعن غاياتها آنذاك كمرحلة أولى تأسيسية.

8- إمكانية إسهام الوسيلة التعليمية في إرساء المبادئ العامة للدين الجديد.

9- ضرورة الوسيلة التعليمية في تعليم أبناء الأمة الإسلامية الفتية مبادئ الحياة الدنيا الجديدة ذات المقومات الإسلامية البحتة.

إضافة إلى:

رغبته "عليه السلام" في جعل الاستعانة بالوسيلة التعليمية سنة تتبع من بعده في التعليم في العالم الإسلامي، لضرورتها في تطوير الدرس التعليمي في تاريخ التعليم الإسلامي.

وعليه نتساءل مرة أخرى، فنقول: ما هي المادة التي اعتمدها الرسول "عليه السلام" في تحقيق العملية التعليمية، باعتباره المعلم الأوّل في الإسلام، مع العلم أنّ الميدان التعليمي ومعطياته العلمية أنذاك، أي في عهد الرسول "عليه السلام" قد كان محدوداً جدا، إلاّ أننا نجد بعضاً من هذه المعطيات في:

1- القرآن الكريم.

2- الحديث النبوي الشريف.

1- القرآن الكريم: يعتبر القرآن الكريم "كتاب الله العزيز الحكيم" في عهد الرسول "عليه السلام"، المرجع الأوّل للرسول "عليه السلام"، الرسول المعلم، وللمتعلمين الصبيّان من عامة الناس والصحابة الأفذاذ رضي الله عنهم، حيث كان "عليه السلام" يقرأه، ويشرحه، ويعتمد عليه كمرجع أولي في استخراج الأحكام على اختلافها وتنوعها، والشيء المشار إليه أنّ الرسول "عليه السلام" كان يردد الآيات القرآنية شفويًا أمام الناس أجمعين ناسخًا للأحكام

السابقة بالشريعة الجديد، وعليه فإنّ القرآن جاء كتاب دين وفقه، كتاب أحكام وقضاء، ولغة وعلمُ الله نحتكم في تعلم اللغة العربية من خلال:

1- قراءته وإقرائه.

2- ترتيله.

3- تلاوته.

4- حفظه.

2- **الحديث النبوي الشريف:** جاءت أقوال الرسول "عليه السلام"، وشروحاته - الأحاديث النبوية الشريفة- كثاني مادة تعليمية شرع المتعلمون في الأخذ بها، والاعتماد عليها في حياتهم اليومية، الاجتماعية، الدينية التربوية، التعليمية، بعد الرسول "عليه السلام".

الهوامش:

1- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ط1، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر: 1988م، ص ص ، 13-14.

2- إبراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، ط2، مكتبة النهضة المصرية، مصر: 1976م، ص 28.

3- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تح علي عبد الواحد وافي ط2 لجنة البيان العربي، لبنان 1968 ص340.

4- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 55.

5- Yves Reteur, Cora Cohen Azria et autres, dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, éditions de Boeck université Bruxelles, 2007 P35-37.

*- الأحاديث النبوية التي اعتمدناها في تحقيق هذا العنصر جاءت من عدة رواة ثقات أهمهم:

- أنس بن مالك رضي الله عنه.
- الإمام البخاري.
- الإمام الترمذي.
- الإمام مسلم بن حجاج القشيري (ت 261 هـ).

6-أ/ حسن بن علي البشاري، استخدام الرسول "عليه السلام" الوسائل التعليمية، سلسلة كتب الأمة، تقديم عمر عبيد حسنة، مركز البحوث والدراسات الإسلامية بوزارة الأوقاف، والشؤون الإسلامية، دولة قطر، ص2، عن الموقع التالي:

(w.w.w. islamweb. Net. Grenoble le 22/ 11/ 2007)

- مختصر صحيح البخاري، المسمى التجريد الصريح، تأليف الإمام زين الدين أحمد عبد اللطيف الزبيدي، ج1، مراجعة: أحمد راتب عرموش، تح: إبراهبم بركة ، ط1، دار النفائس للنشر والتوزيع، بيروت: 1985م، كتاب الطلاق: 440.

*- يمكن حصر هذه الأسباب على النحو الآتي:

1- بعد المتلقي "المتعلم"، " الطالب"، " التلميذ" عن المعلم، أي شساعة المسافة بينهما.

2- احتمال إصابة حاسته السمعية بإعاقة معينة.

3- صعوبة الفهم السريع للغة العربية، وهذا عائد لأعجميته (المتلقي) (المستمع، المتعلم)، وغيرها من العوامل والأسباب الأخرى التي من الممكن أن تكون عائقًا في تحقيق الجملة التقريرية في أداء وظيفتها على أحسن وجه.

7- أ/ حسن علي البشاري، استخدام الرسول "عليه السلام" الوسائل التعليمية، ص 3، عن الموقع التالي:
(w.w.w. islamweb. Net. Grenoble le 22/ 11/ 2007)

ب- مختصر صحيح البخاري، التجريد الصحيح، زين الدين أحمد عبد اللطيف الزبيدي، كتاب التفسير، ص 419.

*- يقول "عليه السلام" أيضا في هذا المقام نفسه عن سهل بن سعد رضي الله عنه، قال: رأيت رسول "عليه السلام" قال « بإصبعيه هكذا بالوسطى، والتي تلي الإبهام: بعثت أنا والساعة ».

8- بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية التعلميّة، إعدادها وطرق استخدامها، ط2، مكتبة المحتسب، ودار إحياء العلوم، عمان، بيروت: 1986م، ص 198، وما بعدها.

9- المرجع نفسه، ص 13.

*- مع أنه يجب الإشارة أيضًا إلى إمكانية اضطراب الحاسة البصرية للمتعلم، وبالتالي عدم تمكنه من الاستفادة من الحركة المستغلة من قبل المعلم، إلاّ أننا نشير هنا إلى أن تحليلنا لهذه المسألة قد جاء قائمًا على مبدأ اجتماع الحاستين لدى المتلقي المتعلم، وضرورة سلامتهما لغاية تحقيق نجاح العملية التعليمية في شكلها المتجانس.

10- حسن علي البشاري، استخدام الرسول "عليه السلام" الوسائل التعليمية، ص4، عن الموقع التالي:
(w.w.w. islamweb. Net. Grenoble le 22/ 11/ 2007)

11- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 470.

12- حسب المراجع التالية:

A- Christien Puren ; histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ; clé internationale ; Paris, 1988 ; p 344.

B- H. Boyer et autres, nouvelle introduction à la didactique de français langue étrangère, clé internationale ; Paris 1990, p11.

ج- حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية، واللغات الحية الأخرى لغير الناطقيين بها، دار الفكر العربي، القاهرة: 1978م، ص 171.

د- المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ط2، مطبعة الهلال، الرباط: 1994م ص55- 56.

**- الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية، والتي تطورت خلال الإنجازات التي قام بها مركز الأبحاث والدراسات من أجل نشر اللغة الفرنسية:

″Credif ″ le centre de recherche de l'étude pour la diffusion du Français ; en 1952 ; avec :

1- Peter Gubrena chercheur yogoslave.

2- Peter Revin enseignent à l'école supérieur de Saint- claud ; France.
3- Raymand Renard ; enseignent au centre universitaire de Lemons en Belgique.

13- حسن علي البشاري، استخدام الرسول "عليه السلام" الوسائل التعليمية، ص 5، على الموقع التالي:

(w.w.w. islamweb. Net. Grenoble le 22/ 11/ 2007)

*- كتاب التربية المشهور في العصر الحديث.

14- حسن علي البشاري، استخدام الرسول "عليه السلام" الوسائل التعليمية، ص 5.

15- سورة الأنعام، الآية 153.

16- حسن علي البشاري، استخدام الرسول "عليه السلام" الوسائل التعليمية، ص 10.

17- أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، ط4، منشورات عالم الكتب، القاهرة، مصر: 1982م، ص 77.

18- حسن علي البشاري، استخدام الرسول "عليه السلام" الوسائل التعليمية، ص 10.

19- أحمد أميّن، ضحى الإسلام، ج1، ط1، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، مصر: ص 298م.

استراتجيات الخطاب في لغة الصّحافة الرياضيّة
جريدة "الشباك" أنموذجا

فرحات بلولي

المركز الجامعيّ بالبويرة

مقدمة: تَطرح هذه المقالة على طاولة النقاش نمطا متميزا من استراتجيات الخطاب المتداولة في الصّحافة الرياضيّة، لا يبتعد كثيرا عن الاستعمال العادي والشفوي للغة العربيّة، حيث يلجأ الصّحافيون - تحت وطأة السرعة أحيانا، ووراء حلم جذب القرّاء في ظل المنافسة الشرسة التي يعرفها سوق الإعلام- إلى استخدام العربيّة الفصيحة بالتناوب مع لغات أو لهجات أخرى كالفرنسية والإنجليزية والأمازيغية وما يسمى عادة بالعربيّة الدارجة أو العاميّة، ولقد نهضت اللسانيات الاجتماعيّة والتداوليّة بتقديم العديد من المفاهيم الإجرائيّة لدراسة مثل هذه الاستراتجيات الخطابيّة، ومن أهمها التعاقب اللغويّ الذي يقع في تماس بين التداوليّة واللسانيات الاجتماعيّة، وسنهتم في هذا المقال بالتعاقب اللغويّ الذي يحصل بين التنوع الفصيح للغة العربيّة والتنوع الدارج أو ما يسمى بالتعاقب الاسترساليّ، ويعود اهتمامنا به لطغيانه على الاستراتجيات الخطابيّة الأخرى في عربيّة جريدة "الشباك"، ما لفت انتباهنا وجعلنا نطرح العديد من التساؤلات أهمها: كيف للصّحافيين أن يحدثوا التعاقبات بين التنوعات اللغويّة دون حدوث أي خلل في إيصال الرسالة؟ وما هي المقاصد والوظائف التداوليّة الكامنة وراء تبني استراتجية التعاقب اللغويّ في لغة صّحافيي الجريدة؟

1. الإطار النظريّ للعمل:

1.1. مفهوم التعاقب اللغويّ:

1.1.1: تعريف استراتجية الخطاب: يُعد مصطلح "استراتجية" من المصطلحات المشتركة بين عدد كبير من العلوم الاجتماعيّة، ويَعني في مفهومه العام أنّ هناك تخطيطاً معيناً لانجاز عمل ما، فيقول فيه الباحث عبد الهادي بن ظافر الشهري: "...الاستراتجية خطة في المقام الأول للوصول إلى الغرض المنشود. وبما أنها كذلك، أي خطة، فهي ذات بعدين، أولهما: البعد التخطيطي، وهذا البعد يتحقق في المستوى الذهني، وثانيهما: البعد المادي الذي يجسد الاستراتجية لتتبلور فيه فعلا ويرتكز العمل في كلا البعدين على الفاعل الرئيس، فهو الذي يحلل السياق ويخطط لفعله، ليختار من الإمكانات ما يفي بما يريد فعله حقا، ويضمن له تحقيق أهدافه"[1] ويستخلص من خلال هذا الحديث أنّ الاستراتجيّة تتركز على فاعل، هو الصّحافيّ في موضوعنا، وسياق، ويتمثل في المجتمع الجزائريّ والصّحافة الرياضيّة... في موضوعنا دائما، وفي هذا الصدد لابد من الإشارة إلى أنّ السياق اللغويّ في المجتمع الجزائريّ متعدد، وهذا ما يفرض على الصّحافيين التعامل مع هذا السياق بشكل يُحقق لهم مقاصدهم، ألا وهي الرفع من مقروئية الصحيفة التي يعملون لحسابها، لذلك تجدهم يستعملون استراتجيّة التعاقب اللغويّ لأنّها الأقرب في ذهنهم إلى القرّاء[*].

2.1.1: تعريف التعاقب اللغويّ: يقابل مصطلح التعاقب اللغويّ في هذا المقال المصطلح الإنجليزي (Code Switching) ويتكون من جزأين، الأول: هو المصطلح (code) بمعنى الشفرة أو السنن، وتعود أهمية استعمال هذا المصطلح إلى تحقيقه الحياد في وصف اللغات واللهجات، فالتعاقب قد يحصل بين اللغة واللهجة أو اللهجات فيما بينها، وقد يكون التعاقب اللغويّ في حد ذاته لغة يَتحاكى بها الناس أمّا الجزء الثاني من المصطلح فهو الفعل (to switch)[2] الذي يعني التغير من حالة إلى أخرى، وفي اللسانيات الاجتماعيّة يدل على معنى "التغيير" أيضا لكن بين اللغات، أي أنّه استعمال لغة بالتعاقب مع لغة أخرى.

ويعتبر (جون قامبرز- John J.Gumperz) أهم باحث قام بتحديد مفهوم التعاقب اللغويّ وصياغته، وذلك في العديد من المقالات والكتب، ورصدنا منها التعريف التالي حيث يقول:" يمكن تعريف التعاقب اللغويّ على أنّه تتابع للمقاطع اللغويّة في التبادل الكلاميّ، حيث يكون الخطاب منتسبا إلى نظامين أصليين، مستقلين، أو نظامين نحويين فرعيين مختلفين، وفي الأغلب الشائع ما يكون ذلك تتابعا لجملتين"[3]، والمتفحص لهذا التعريف يجد أنّ جوهر التعاقب اللغويّ هو ذلك التناوب أو التتابع الذي يحصل بين التنوعات (لغات أو لهجات)، ولكن (قامبرز) لم يقف عند هذا الحد، ففي شرحه لهذا المفهوم يضيف: إنّ التعاقب اللغويّ استراتجيّة تداوليّة مشابهة لانزياحات الأسلوب عند الأديب[4] الذي يُضمن أساليبه بعض المعاني التي تُستقى من خلال الحديث، أمّا قواعد فَهم هذه الرسائل فيتعلمها الطفل من خلال احتكاكه بالمجتمع، كما تُكتسب آليات الفهم أثناء اكتساب اللغة، وهذا ما يعني أيضا أنّ التعاقب اللغويّ استراتيجية تبليغيّة إضافيّة يمتلكها المتكلمون.

نستنتج من هذا العرض أنّ التعاقب اللغويّ هو تلك الاستراتيجية التداوليّة التبليغيّة التي يستعين بموجبها المتكلم بتنوعيْن لغوييْن أو أكثر من سجله اللغويّ لإيصال ما طاب له من معلومات.

3.1.1: أشكال التعاقب اللغويّ: تكمن أهمية التعرض لهذه النقطة بالذات في استجلاء بعض النقاط التي تتعاقب فيها التنوعات التي تتعايش في الواقع اللغويّ الجزائريّ، فيمكن جمع أهم التعاقبات اللغويّة المُمكنة في المجتمع الجزائري في ثلاث مجموعات لها المواصفات نفسها، حيث يمكن أن تتعاقب اللهجات فيما بينها **كالتعاقب بين عاميّة العراق وعاميّة الجزائر** مثلا، أو تتعاقب كلّ التنوعات مع اللغة الفرنسية، مثل **التعاقب بين العربيّة والفرنسية،** وهو التعاقب المنتشر في اللغة المستعملة يوميا بين الجزائريين، ويؤتى به عادة للدلالة على التمكن من اللغة الفرنسية، وأخيرا تعاقب اللهجات مع أحد اللغات المعياريّة **كالتعاقب بين العربيّة العاميّة والمعياريّة (فصحى أو وسطى)*** وهو موضوع هذه المقالة.

2.1. المستويات اللغويّة أو الاسترسال اللغويّ: عَرفت الدراسات العربيّة تطورات عديدة منذ ظهور مفهوم الثنائية** في وصف الوضعية اللغويّة، ومن بعدُ فقد ميّز الباحثون عدة مستويات لغويّة، وظهرت عدة اقتراحات أذكر منها هذين النموذجين*** :

1.2.1: اقتراح نهاد الموسى: يقول هذا الباحث في مسألة المستويات اللغويّة إنّه بالإضافة إلى المستوى الفصيح والعاميّ فـ" إنّ بعض الباحثين من المستعربين والعرب قد عملوا في تمييز مستوى آخر، يتمثل عندهم في 'عربية المتعلمين المحكية' ويُمثل عندهم 'عربية وسطى' "[5] وفي تحليله يرى أنّ 'العربية الوسطى' هي تفاعل بين العربيّة الفصحى المُتَعَلمة في المدارس والعاميّة المُكتسبة في الوسط الطبيعيّ، لكنها أقرب إلى العاميّة لأنّها تكتسب اكتسابا مثل العاميّة، وتتميّز بافتقادها خاصية الإعراب التي تنفرد بها الفصيحة، أمّا الأهمية العلميّة لهذا المستوى، فيرى الباحث أنّها آنية فقط، لأنّ هذا المستوى يتغيّر بشكل دائم ولم يحصل تقعيده قط وفي المحصلة ميّز الباحث نهاد الموسى بين العربيّة الفصحى الواحدة التي تُتعلم في المدارس والعربيّة الوسطى (التي شرحتها) والعاميّة في الأخير، وهي مكتسبة متعددة في الأقطار العربيّة بل في القطر الواحد.

2.2.1: اقتراح عبد السلام المسدي: إذا كان نهاد الموسى يقسم مستويات اللغة العربيّة إلى ثلاثة أقسام، فإنّ عبد السلام المسدي يقدم لنا نموذجا أكثر تعقيدا، حيث يرى أن اللغة العربيّة تنطوي على مستويين من مستويات الاستعمال أو لغتين –بتعبيره- : الأولى منهما هي اللغة الكتابيّة التي تختص بها الفصحى، أما الثانية، فهي اللغة الشفوية وتحتكرها الدارجة أو العاميّة "وتتفرع كلتا اللغتين إلى مستويين آخرين: فتشمل العربيّة الفصيحة مستوى الفصحى القديمة، ومستوى العربية الفصحى المعاصرة. والعاميّة: اللهجة المهذبة واللهجة الساذجة"[6] ويُعرّف لنا الباحث المستويات الأربعة التي ذكرها كالتالي:

- الفصحى القديمة: هي اللغة الموروثة عن القدامى من قرآن وسنة وديوان العرب بشكل عام، وهي العربيّة القحة المنزهة من اللحن.
- الفصحى المعاصرة: هي اللغة المعاصرة التي تستعمل في المدارس والصّحافة...

- اللهجة المهذبة: أو دارجة المثقفين، وهي اللغة التي يستعملها الساسة والإدارة بشكل عام..

– اللهجة الساذجة: هي لغة عامة الناس مختلفة باختلاف الأوطان العربية.

بعد استعراض هذين الاقتراحيْن، يتبيّن للقارئ أنّ الاختلاف شاسع بين الباحثين في وصف وضعية الاسترسال اللغويّ العربيّ، ولقد ذكر الباحث نهاد الموسى تقسيمات أخرى ومتعددة للباحثين العرب، وهذا ما جعله يقول: "ويظهر لي أنّ كثيرا من الباحثين العرب المحدثين يبالغون في هذا (أي التقسيمات)، لأنّ المستويات اللغوية التي يميزونها آنية رخوة متغيرة"[7] ونحن بدورنا نشاطره الرأي ونظرا لهذه الملاحظات سيعتمد هذا المقال على مفهوم الاسترسال اللغويّ للدلالة على التعاقب الذي يعني التناوب في استعمال التنوع الفصيح والتنوع الدارج دون الخوض في هذه المستويات لعدم ثبوت عددها عند الباحثين.

ويتميّز التعاقب الاسترساليّ العربيّ- بغض النظر عن الجدل في عدد المستويات- بعدة خصائص، أولها صعوبة تمييز التنوعات المستعملة، لأنّ التنوعين المستعملين فيه عربيان، ويمكن أن يتمّ التعاقب بين العربيّة الفصحى والعاميّة أو العاميات فيما بينها[8]، أمّا الخاصيّة الثانية، فهي كثرة ورود هذا النوع من التعاقب في كلام الجزائريين عامة، وفي مدوَّنة هذا المقال أيضا، ويتميّز أيضا بانتشاره بين المتعلمين بشكل عام[9]، فالأمر هنا تعاقب دال على الملكة اللغوية، ولكن يبدو أنّ هذا التعاقب معروف أيضا عند الأميين من العرب، ويدل على قصور في الملكة.

2. تحليل تطبيقيّ لتجليات التعاقب الاسترسالي في بعض مقالات جريدة "الشباك":

1.2: تعريف العيّنة:

1.1.2: جريدة "الشباك": تُمثل جريدة "الشباك" نوعا من أنواع الصّحافة المتخصصة (وهي الصّحافة التي تتناول موضوعا بعينه، بحيث تتخصص فيه بشكل دقيق كأن تقول: صّحافة الإثارة، الصّحافة الثقافيّة...) والتي تهتم بالموضوع الرياضيّ الذي يتميز بحداثة نشأته وعدم جديته في المخيلة العامة، وكانت جريدة "الشباك" من الجرائد الرياضيّة الأسبوعيّة التي تختص بموضوع كرة القدم فقط

وتصدر كلّ يوم سبت، لكن نظرا لانتشارها واتجاه كلّ الصّحافة الرياضيّة الجزائريّة إلى الدوريّة اليوميّة، قرر القائمون على جريدة "الشباك" تعديل دوريتها أيضا، فأصبحت الآن جريدة يوميّة.

2.1.2: التعريف بمدوّنة البحث: يتميز المنهج العلميّ الرزين بالتحديد الدقيق للموضوع المراد دراسته، وتحقيقا لذلك، ومحاولة منا للتحكم في الموضوع، ارتأينا أن نحدد مدوّنة هذا العمل، وذلك بالوقوف على التعاقبات الاسترساليّة الواردة في 04 أربعة أعداد من الجريدة المراد دراستها (أي جريدة "الشباك")، وعملنا في ذلك على تغطية مدة زمنية طويلة نوعا ما، حيث إنّها تمتد لما يقارب 04 أربع سنوات، وكانت الأعداد المختارة –عشوائيا- في آخر المطاف كالتالي:

- العدد رقم 218 الصادر يوم السبت 11 نوفمبر 2006م.
- العدد رقم 236 الصادر يوم السبت 24 مارس 2007م.
- العدد رقم 266 الصادر يوم السبت 27 أكتوبر 2007م.
- العدد رقم 426 الصادر يوم السبت 02 جانفي 2010م.

أما طرق الإحالة إلى هذه الأعداد في الدراسة التطبيقيّة (أو طرق توثيق الأمثلة)، فرغبة منا في تحقيق نوع من الاختصار، سنعتمد على رقم العدد فقط، أي أنّنا لا نذكر تاريخ النشر باليوم والسنة، فنكتفي مثلا بذكر العدد 218 للدلالة على العدد الأول من المدوّنة المراد دراستها، وسنضيف عددا آخر أمامه للدلالة على رقم الصفحة التي ورد فيها المثال المراد تحليله، ويكون ذلك كالتالي:

08/218: عمور مايسترو تاع الصح.

وبالتالي نعني ب218 العدد 218 من جريدة "الشباك" الصادر يوم السبت 11 نوفمبر 2006م (المذكور في المدوّنة)، أمّا العدد 08 الذي يليه بعد المائلة(/) فنعني به الصفحة التي ورد فيها المثال.

2.2: مؤشرات التعاقب الاسترساليّ في المدوّنة: تتميز لغة الصّحافيين - الذين يلجأون إلى التعاقب بين العربيّة الفصحى والعاميّة (الدارجة)- باستعمال مجموعة من الوحدات اللغويّة التي تسمى "المؤشرات"* وذلك لتسهيل إحداث الانتقال

بين التنوعات اللغويّة العربيّة، فكأنما نجد أنفسنا إزاء مجموعة من الوحدات كلما أُستعمِلت، توقعنا حدوث التعاقب بين العربيّة الفصحى والعاميّة، وسنحاول في هذه النقطة أن نقدم جانبا من هذه الوحدات، وذلك بالتمثيل لها، ومحاولة تقديم صورة عن كيفية مساهمتها في إحداث التعاقب الاسترساليّ.

1.2.2: قال: يلعب الفعل الثلاثيّ المعتل الوسط "قال" دورا كبيرا في الانتقال والتعاقب بين التنوعين العربيين المعروفين بالفصيح والدارج، وهو ما يمكن استخلاصه من خلال الأمثلة التالية:

05/218: ... فقد صرح أحد الأنصار قائلا: "البابور راه يغرق، وحنا نشوفو".

08/236: ... فأنا مازلت في بداية الطريق كما يقال "المليح يطول".

09/426: ... بينما الوالد فكاد أن يطير من شدة الفرحة قائلا لنا ديروا واش تحبوا راكم في داركم...

نلاحظ من خلال هذه النماذج أنّ الفعل "قال" – على تعدد الصيغ التي يأتي عليها- يكون دائما المفصل المحوريّ الذي تقع فيه عملية الانتقال من العربيّة الفصحى إلى العاميّة، ويمكن أن نقدم النمط اللغويّ الذي تجرى وفقه اللغة في هذه الأمثلة كالتالي:

عربيّة فصحى ←"قال" بكل صيغه ← عربيّة دارجة.

ففي المثال الأول كان الحديث كلّه فصيحا حيث قال الصّحافيّ: "وقد صرح أحد الأنصار" ولكن بعد استعمال الوحدة اللغوية "قائلا" انتقل إلى العاميّة: "البابور راه يغرق..." وكان من الممكن أن يأتي بمقول القول بالعربيّة الفصيحة، كأن يقول:" الباخرة آيلة للغرق" أو أي تعبير فصيح جائز في هذا الموضع لكن المتحدث فضل العاميّة، وكان المؤشر "قال" وسيلة مسهلة لتحقيق الانتقال بشكل سلس متقبل إلى العاميّة –على الأقل في ذهن الصّحافيّ- .

وكما أشرت إليه سلفا، فصيغ الفعل "قال" متعددة، فإذا كان في المثال الأول والثالث على صيغة "قائلا"، ففي المثال الثاني يظهر هذا المؤشر على صيغة أخرى هي: "يُقال"، لكن من حيث تسهيل الانتقال من العربيّة الفصيحة إلى الدارجة

فالأمر لم يتغير البتة، حيث كان هذا الفعل واسطة العقد التي تم بها الانتقال بين التنوعيْن.

وممّا لاحظناه في المدوّنة المدروسة أنّ المؤشر "قال" لا يلعب دوره في التعاقب بين العربيّة الفصيحة والعاميّة فقط، بل له دور أيضا في الاتجاه المعاكس، حيث يُسهل الانتقال من العاميّة إلى الفصيحة، وهو ما يتجلى في هذا المثال:

02/218:... بالمقابل أعاب عضو الديريكتوار الصديق بهلول تماطل حساني في عقد أي اجتماع وأكد أن "الدعوة هاملة"، وقال بهلول أنه لن يقبل بأن يتم تأجيل الجمعية الانتخابية.

نلاحظ في هذا المثال أنّ الصّحافيّ استعمل في بداية الكلام كلمة "ديريكتوار"* وهي اقتراض لغويّ** ومن بعد ذلك انساق الصّحافيّ إلى استخدام التعاقب الاسترساليّ، وذلك بالانتقال إلى العاميّة في التركيب "الدعوة هاملة" وللعودة إلى العربيّة الفصيحة وربط الكلام بشكل لا يحس فيه القارئ بالفراغ، استعمل الصّحافيّ المؤشر "قال" كوسيلة لإحداث التمفصل والعودة إلى العربيّة الفصيحة.

ومن نافلة القول: إنّ الفعل "قال" يحيل تداوليا إلى شخص آخر أو جماعة أخرى، والعادة أنْ الشخص الآخر حدّث الصّحافيّ بالعاميّة، لذلك يكثر ورود التعاقب اللغويّ بظهور هذا المؤشر.

2.2.2: القوالب الدينيّة: إذا كان المؤشر على حدوث التعاقب الاسترساليّ في الأمثلة السابقة فعلا، وبالتالي نحن إزاء وحدة مفردة، فإنّ ما يلي من التحليل سيبيّن لنا نوعا آخر من الوحدات اللغويّة غير المفردة والتي تلعب دور تمهيد وتيسير في التعاقب الاسترساليّ، وهو ما سنلاحظه في الأمثلة التالية:

03/218: بربي إن شاء الله رابحين مع المولودية، ولن نسمح في تكرار كأس السوبر...

08/236: بلعواد:" مازال إن شاء الله نزيدو نفرحو الأنصار".

06/266: وهناك أمر جديد هو أن الطاقم الفني أخبرنا بأن كل لاعب بإمكانه اللعب في أي مكان، وتعويض الغيابات، وبربي نديروا حاجة والنتيجة تكون لصالحنا.

سيتجلى للمتمعن في هذه الأمثلة أنّ كلّ انتقال إلى المستوى العاميّ للعربيّة وراءه تركيب دينيّ متعلق بوظيفة الدعاء، أي أنّ استعمال العاميّة في سياق جريدة فصيحة لا يجد مسهلا لحدوثه في هذه الأمثلة إلا ورود هذه القوالب الدينيّة الجامدة، وهي "بربي إن شاء اللّه" في المثال الأول، والاحتفاظ بأحد جزئي الدعاء في المثال الثاني(إن شاء اللّه) والثالث (بربي)، فيظهر من خلال المثال الأول أنّ الصّحافيّ على لسان اللاعب* حيماني صرّف الفعل "ربح" على طريقة العاميّة "رابحين"، ولم يبدأ كلامه بهذا الفعل، بل سبقه بالتركيب "بربي إن شاء اللّه"، فمن جانب يبيّن هذا الاستعمال الاعتصام بالدين الإسلاميّ، ومن جانب آخر نتساءل عن ممارسة الشعائر الدينيّة، ونعني بالذات الدعاء، فهل يتم بالعاميّة؟ وهل يُحتفظ بهذه القوالب على حالها، أي على فصاحتها؟ يبدو لنا أنّ هذا النوع من الأساليب في التضرع (القوالب التي ندرسها) مستعملة في الممارسات اللغويّة الجزائريّة بالعاميّة أيضا، أي أنها مشتركة بين المستوى العاميّ والفصيح للغة العربيّة، وانطلاقا من هذا الاشتراك، يمكن لهذه القوالب أن تلعب دور "نقطة التمفصل" لأنها تنتمي إلى التنوعين، فلا يحس المتلقي أثناء استخدامها (القوالب) بأي تكلف في فعل الانتقال بين العربيّة الفصحى والدارجة.

وكخاتمة لهذا المبحث، نستخلص أنّ التعاقب الاسترساليّ تتدخل في حدوثه مجموعة من الوحدات اللغويّة التي تسهل أو تمهد لعملية الانتقال من التنوع الفصيح إلى التنوع الدارج، وقد حللنا فيما سبق "قال" والقوالب الدينيّة، لكن هناك وحدات أخرى مثل الواو وإنني...إلخ.

3.2: وظائف التعاقب الاسترساليّ في العيّنة: يبدو لنا أنّ أهم فكرة أسست لها الدراسات لظاهرة التعاقب اللغويّ بشكل عام والاسترساليّ بشكل خاص، هي دراسة الوظائف التداولية للتعاقبات، وهنا تكمن طرافة الموضوع وتميُز كلّ مدوّنة

عن أخرى، لذلك سنحاول أن نقدم بعض الوظائف التي استخلصناها من ملاحظة مدوّنة هذا العمل.

1.3.2: التشويق ولفت الانتباه: تتوجه الصّحافة بشكل عام والصّحافة الرياضيّة بشكل خاص إلى القرّاء، وتحاول قدر الإمكان لفت انتباههم إلى المواضيع التي تتطرق إليها، ويعتبر التعاقب الاسترساليّ من أهم الوسائل – إلى جانب الصورة الملونة- التي تستخدمها الصّحافة الرياضيّة بشكل عام وجريدة "الشباك" بشكل خاص لجذب القرّاء واستمالتهم لقراءة الجريدة، وهو ما سنشرحه من خلال هذه الأمثلة**:

09/218: بن موسى:"الربحة ما فيهاش هدرة"/ أكد لنا مدافع الأولمبي بن موسى... يرى أن الأولمبي سيدخل هذه المقابلة بكل قوة حيث أضاف:" لن نرضى بغير النقاط الثلاث بميداننا..."

11/266: أوبن فيسة دارت حالة/ وبعد اللقطة التي أنقذ بها بن فيسة لزرق الأولمبي... دوت في مدرجات ملعب محمد بومزراق طويلا أهازيج بن فيسة كاعتراف الجمهور الشلفي لما فعله لزرق ...

02/426: زياني يحدث طوارئ في مرسيليا، عنتر "ما فهم والو".. وينصحه بالعودة"/ اللاعب الآخر عنتر يحي الذي رافق زياني في رحلته إلى باريس اندهش لحجم شعبية النجم الجزائري في مرسيليا...

عمدنا في اختيار هذه الأمثلة إلى تقديم مجموعة من العناوين الواردة في الجريدة، والتي وقع فيها تعاقب استرساليّ، ثم حاولنا البحث في سياقها اللاحق* لعلنا نصل إلى نتيجة تبرر لنا الوظيفة التداوليّة للجوء الصّحافيّ إلى التنوع العاميّ ولكن بملاحظة المثال الأول –على غرار الأمثلة الأخرى- نستخلص أنّ الكلام الذي ورد بالتنوع العاميّ في العنوان "الربحة ما فيهاش هدرة" كان فصيحا في المتن، أي أنّ التعبير عن تلك الفكرة (أي الفوز الأكيد) الواردة في العنوان ممكن بالعربيّة الفصحى، بل استخدمه الصّحافيّ نفسه في المقال نفسه، وهذا ما يجعلنا نقول: إن استعمال التعاقب الاسترساليّ في هذا العنوان إنما له وظيفة جذب القرّاء

وتشويقهم ولفت انتباههم لقراءة المقال، والجريدة بشكل عام، أمّا سبب هذا التشويق، فيعود إلى كون التنوع العاميّ للعربيّة أقرب إلى القرّاء خاصة منهم ذوي المستوى المحدود.

وقبل الفراغ من هذه النقطة، نقول: إنّ التحليل نفسه يقع على المثال الثاني والثالث، فنستخلص دائما أنّ تسلل التنوع العربيّ العاميّ إلى عناوين الجريدة إنّما وظيفته وغرضه التداوليّ هو جذب القرّاء ولفت انتباههم لقراءة المقالات المذكورة.

2.3.2: إحداث الانسجام الموسيقي: جُبل الإنسان على الميل إلى توازي الفواصل الصوتيّة، فكلما كان الصوت منسجما مع غيره من الأصوات أحس القارئ بالانجذاب إليه، فالإيقاع الموسيقيّ هو جوهر حب الإنسان للموسيقى والشعر، وما دام الصّحافيّ يلهث وراء تشويق القرّاء ولفت انتباههم، فإنّ الاكتفاء بمجرد استعمال التنوع العاميّ قد لا يكفي للفت الانتباه، إنّما يجب مراعاة الجانب الصوتيّ من الكلام، كجعله على شاكلة الشعر والشعارات، وهو ما نلاحظه في الأمثلة التالية:

03/218: سلكت مع الباتنية وجا نهارك يا المولودية.

18/236: وابد مدافع هداف والأنصار زادو بزاف.

12/266: الشلفاوة:"عليق أدا الصحيح واعطانا الريح".

ما من شك أنّ هذه العناوين كلّها تتوفر على إيقاع معين، وذلك بتشابه فواصل العناوين، ففي العنوان الأول الياء والتاء في "الباتنية" و"المولودية"، وفي العنوان الثاني (هداف/ بزاف)، وفي العنوان الثالث (الصحيح/ الريح)، وبالملاحظة الملية لهذه الأمثلة نصل إلى أنّ تبليغ تلك الأفكار بالعربيّة الفصحى ممكن، ولكن لا يحقق غاية الإيقاع الموسيقي؛ ففي المثال الأول يمكن للصّحافيّ أن يقول مثلا: "قضي الأمر مع الباتنيين ولم يبق في الطريق إلا المولودية"، أمّا في المثال الثاني، فكان من الممكن أن يقول:" وابد مدافع هداف لهذا أصبح عدد الأنصار في تزايد مستمر" ولكن هذه العناوين الفصيحة لا تُحقق الموسيقى المنشودة، لذلك يلجأ الصّحافيون إلى العاميّة، وفي بعض الأحيان، نجد أنّ هذه الموسيقى المراد

تحقيقها تفرضها الأحاديث الجارية فعلا بين الجماعات اللغويّة، وهي تستعمل التنوع العاميّ للعربيّة، ففي العنوان الثالث مثلا، جمع لنا الصّحافيّ ما يقوله أنصار أولمبي الشلف عن فريقهم، وبما أنّ حديثهم مقفى بشكل مثير للانتباه، عمد الصّحافيّ إلى وضعه كعنوان، وهذا حفاظا على الإيقاع الموسيقي، وتحقيقا للوظيفة الأولى والعليا للصّحافة والمتمثلة في جذب القرّاء.

خاتمة: قدمنا في هذا العمل المتواضع جزءا من الممارسات اللغوية الجاريّة في المجتمع الجزائريّ، وركزنا فيه على التعاقب اللغويّ بين العربيّة الفصحى والعربيّة العاميّة، وهو ما يسمى بالتعاقب الاسترساليّ، واستخلصنا أنّ الصّحافيين يعتمدون على بعض الوحدات اللغويّة التي تساعد وتمهد للانتقال بين المستويات اللغويّة العربيّة مثل "قال" والقوالب الدينيّة، ووقفنا في مقام آخر على الوظائف التداوليّة للتعاقبات الاسترساليّة التي صادفتنا في المدوّنة، فلاحظنا أنّ أغراض الصّحافيين متعددة مثل جذب القرّاء ولفت انتباههم وإحداث الإيقاع الموسيقيّ...الخ، ونأمل في الأخير أن نكون قد ساهمنا وزدنا وأفدنا في عرض ما تمتاز به الاستراتجيات الخطابيّة في الجزائر، والصّحافة الرياضيّة بشكل خاص وذلك من خلال جريدة "الشباك".

الهوامـــش:

1- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداولية)، ط 01، دار الكتاب الجديدة المتحدة، 2004، طرابلس/ ليبيا، ص 53.

*- نشير هنا إلى أنّ الاستراتجيات الخطابيّة متعددة تعددا كبيرا كتعدد معالم السياق، وسندرس في هذا العمل إستراتجية خطابيّة تداوليّة واحدة هي التعاقب اللغويّ.

2- OXFORD learner's (pocket dictionary), second edition, oxford university press,1991, to switch.

3- John J. Gumperz, Sociolinguistique interactionnelle (une approche interprétative) présentation de Jacky Simoin, Université de la réunion, l'Harmattan, 1989, p 57.

4- John Gumperz, Engager une conversation (introduction a la sociolinguistique interactionnelle), tr. Michel Dartivelle et autre, Paris, ed. Minuit, 1989, p 95.

*- يسمي هذا الشكل: التعاقب الاسترساليّ أو الاستمراريّ (alternance inter- continum) وهو ما سنعرفه.

**- تجدر الإشارة إلى أنّ الثنائيّــة هــي المقابــل العربــيّ لمــصطلح (diglossia) بالإنجليزيــة و(diglossie) بالفرنسية، وهو بشكل عام وجود مستويين لغويين في لغة واحدة كالعربيّة التي تحتوي على المستوى الفصيح والدارج.

***- أشير إلى أنّ هناك ترادفاً في معنى مفهوم المستويات اللغويّة والاسترسال، فمقصد الأول فــي هذا البحث هو تلك الألوان من الأنظمة اللغويّة المستعملة أثناء الخطاب، على أن تكون هذه الأنظمــة تابعة للغة واحدة ومختلفة في درجة القرب إلى الفصاحة والعاميّة، والشيء نفسه يقال عن الاسترســال اللغويّ وهو مصطلح اُستعير من الرياضيات واشتهر استعماله في الدراسات التي تهــتم بــالكريولات خاصة، ويعبِّر عن مجموع الاستعمالات اللغويّة الواقعة بين قطبي اللغة أي المستوى العاميّ والمستوى الفصيح، وعلى العموم فمفهوم الاسترسال اللغويّ حلقة من حلقات التطور فــي وصــف الوضــعيات اللغويّة.

5- نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ط 01، عَمّــان، دار الفكــر الحديث 1987م، ص 80.

6- عبد السلام المسدي "اللسانيات وعلوم التربية" في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية، مج:12، عدد 02، 1992م، ص 190.

7- نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ص 83.

8- الخولي محمد علي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، ط 01، الرياض، جامعة الملك سعود، 1488هـــ، ص 124.

9- J.Fishman, Sociolinguistique), Bruxelles– Paris, ed. Labor– Nathan, 1971 p 46.

*- وهي تلك الوحدات اللغويّة التي تساعد على إحداث الانتقال من العاميّة إلى الفصحى أو العكس.

*- تعني هذه الكلمة لجنة مؤقتة لإدارة أي هيئة استقال رئيسها أو بقيت هيئتها القيادية شاغرة لسبب من الأسباب.

**- يمكن تعريف الاقتراض اللغويّ بشكل مقتضب بأنّه دخول وحدة من الوحدات الأجنبيّة في لغة ما مع إخضاعها لنظام اللغة المستقبلة بشكل لا يحس معه المتكلم الأصليّ أنّه إزاء وحدة من لغة أجنبيّة.

*- تداوليا الصّحافيّ هو المسؤول عن الكلام لأنّه كان يمكنه أن يجعله فصيحا.

**- سنضع في هذه الأمثلة العنوان (حيث وقع التعاقب الاسترساليّ) ثم نضع أمامه بعد المائلة (/) الكلام الذي ورد في متن المقال نفسه، لكي يسهل علينا المقارنة أثناء التحليل.

*- يرى المتخصصون في التداوليّة أنّ السياق نوعان: الأول سياق غير لساني وغير نصي ويسمى بـــ(contexte) كالظروف الاجتماعيّة والنفسيّة للمتكلمين... والثاني هو السياق اللسانيّ –النصي– (co.texte) وهي الوحدات اللسانيّة السابقة واللاحقة للوحدة المراد دراستها، يُنظر: Charaudeau Patrick et autres, dictionnaire d'analyse du discours.

إن مخبر: **الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري** المعتمد من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي برقم: 222 المؤرّخ في 13 جويلية 2009 بمقتضى قوانين إنشاء مخابر بحث لدى بعض مؤسّسات التعليم العالي، وعليه تأسّس مخبر (**الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري**) لدى وزارة التعليم العالي، بجامعة تيزي وزو، ومقرّه كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بجامعة تيزي وزو، ينوي إصدار مجلة نصف سنوية؛ محكّمة، بهيئة علمية واستشارية ذات سمعة دولية، وبرقم التسلسل / **ISSN** وهي معتمدة من قبل الهيئات الوطنية في الترقية العلمية؛ وتهتمّ المجلة بكلّ أشكال **الممارسات اللغوية**، ويكون عنوانها: **الممارسات اللغوية. Les pratiques langagières**

إنّ المجلة ذات نفع عام، هي ملك للمخبر، وهي لسان حاله، يعرّف المخبر نفسه بها في الداخل وفي الخارج، وليست تجارية فلا تباع، وتُبادل بالمجلات والكتب التي تُهدى للمخبر، كما يعمل المخبر عن طريق المجلة والمبادلات التي تأتيه على تكوين مكتبة متخصّصة في رواق المخبر، يستفيد منها الأعضاء وطلاب الدراسات العليا في جامعة تيزي وزو، والطلبة المشرَف عليهم من قبل الهيئة العلمية، وتُهدى المجلة لكلّ المؤسّسات ذات العلاقة باختصاص المخبر داخل الوطن وخارجه، كما تُهدى إلى مكتبات الجامعات الجزائرية كلّها، وتصل تباعاً إلى الأعضاء كلّهم والهيئة الاستشارية.

ـ **اختصاص المخبر**: اعتُمد المخبر لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بوَحدات بحث أربع، وهي:

1ـ وَحْدة: الاستعمال اللغوي العربي المعاصر في المجتمع الجزائري.

2ـ وَحْدة: ترجمة الروائع الشعرية الأمازيغية إلى اللغة العربية الفصحى.

3. وَحْدة: الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري.

4. وَحْدة: أثر لغة وسائل الإعلام في الواقع اللغوي الجزائري.

وعليه فإنّ الأبحاث التي تنشر في المجلة تدور حول هذه الاختصاصات؛ وحول كلّ ما له علاقة بقضايا **الاستعمال اللغوي في المجتمع الجزائري** أو **في المجتمعات العربية وفي غيرها من البلاد**، وتستقبل المجلة المقالات بأربع لغات، هي:

¤ **العربية؛**

¤ **الأمازيغية؛**

¤ **الفرنسية؛**

¤ **الإنجليزية.**

للمجلة خطّ علمي تلتزمه؛ ومنهجية دقيقة في البحث العلمي، وتعمل على نشر دراسات في مختلف الظواهر اللغوية، من مثل: الأبحاث التي تتّصل بقضايا الواقع اللغوي/ التعدّد اللغوي/ الازدواجية/ علم الديداكتيك/ اللسانيات التطبيقية/ التهيئة اللغوية/ التخطيط اللغوي/ السياسة اللغوية/ الاقتراض اللغوي/ هجرة الكلمات/ صعوبات التعلّم/ قضايا التيسير اللغوي/ الوضع اللغوي/ المنقول والمعقول/ كلّ أشكال ووضعيات التعليم/ لغات الفئات الاجتماعية/ لغات المهاجرين/ الاندماج اللغوي/ المواطنة اللغوية/ الاستعمال اللغوي/ لغة الإعلام/ الفصيحة المعاصرة/ الضيم اللغوي/ تعليم اللغات الأجنبية/ قضايا الترجمة من وإلى العربية/ الدراسات التقابلية/ الدراسات المقارنة/ المناهج اللغوية/ تاريخ اللغات/ المدارس اللسانية/ اللغة الأمّ...

بدأ إنجاز **العدد التجريبي** في الثلاثي الأول من سنة 2010، وهذا في إطار تشجيع النشر والبحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية، وبالخصوص ما يمتّ بصلة إلى اختصاص المخبر، وعليه فإنّ العاملين على إصدار المجلة يهيبون بكلّ الباحثين لتزويد المجلة بأبحاث ومقالات وتحقيقات وتعريفات وتغطية نشاطات وترجمات، وكلّ ما يدخل في الاختصاص، على أنّ ما ينشر يكون جديداً لم يسبق نشره، ولا مانع من أن تكون هناك مساحات لمنشور سابق لأهميّته، فيمكن نشره

من جديد، ويشار إلى موقع نشره الأول، كما يمكن نشر ملخّصات عن الرسائل الجامعية/ تغطية نشاط علمي أو ملتقى/ التعريف بكتاب متميّز/ نشر لقاء علمي مع متخصّص/ نشر أعمال مؤسّسات/ نشر خلاصة لندوات مجمعية/ نشر تحرّيات لغوية/ نشر نتائج استبيانات/ دراسات لغوية ميدانية/ نشر ملفات متخصّصة عن قضايا لغوية ... كما تنوّه الهيئة الإدارية لمجلة (**الممارسات اللغوية**) بكلّ تعاون علمي من قبل الأساتذة والباحثين وطلاب الدراسات العليا والمعلمين، وأهل الاختصاص، وتنتظر منهم إمدادها بما يرونه يعمل على تنشيط فعل النشر، وخدمة الأفضل، تأمل منهم أن يكونوا أكثر عدداً، وأغزر إنتاجا في المقالات والأبحاث والدراسات الجادة.

وفي نيّة هيئة التحرير لمجلة (**الممارسات اللغوية**) إصدار عددين في السّنة بشكل دوري طبيعي، كما تنوي إصدار أعداد خاصة تتعلّق بملف لغوي أو بدراسات متخصّصة، أو بنشر أعمال ملتقى، أو فعاليات أيام دراسية، ينظّمها المخبر. وتدخل أرقام هذه الأعداد الخاصة في سلسلة الأرقام العادية.

ـ الشروط العلمية والتقنية للأبحاث التي تتلقّاها المجلة:

1. أن يكون البحث ضمن اختصاص المخبر.
2. ألاّ يتجاوز حجم البحث 15000 كلمة كأقصى تقدير.
3. أن يُصحب كلّ بحث بملخّص باللغة العربية في حدود 100 كلمة.
4. أن يكون البحث ذا منهجية علمية أكاديمية.
5. أن تكون الهوامش آلية في آخر البحث، ومتسلسلة حسب تراتبها في المتن؛
6. أن يكتب البحث بخط Simplified Arabic، رقم 14.
7. أن يُصحب كلّ بحث بـ قرص مضغوط CD، أو يرسل عن طريق الشابكة إلى البريد الإلكتروني.

ـ ملاحظات عامة: ـ كلّ الأبحاث المنشورة لا تعبر بالضرورة عن خط المجلة بل تعبّر عن رأي أصحابها، ولا تتحمّل المجلة تبعات ما ينجم عن أي بحث.

ـ كلّ الأبحاث تخضع للتقييم، ولا ينشر إلاّ المقال الذي يحوز على موافقة لجنة التقييم.

ـ يحصل تقييم البحث من حيث: **المنهجية ـ المضمون ـ متانة اللغة ـ الجديد في الموضوع ـ المصادر والمراجع المعتمد عليها.** ويتضمّن التقييم ثلاثة أشياء، وهي:

- **صلاحية البحث دون تعديل.**
- **صلاحية البحث بعد التعديل.**
- **رفض البحث.**

ـ لا تردّ الأبحاث غير المقبولة إلى أصحابها، نشرت أم لم تنشر.

ـ تستقبل المجلة الردود المُعارضة أو الموضّحة، وتعمل المجلة على نشرها.

ـ يستفيد صاحب البحث المقبول من خمس (5) نسخ من المجلة.

ـ يسجّل صاحب البحث المقبول للنشر في قائمة **أصدقاء المخبر**، وترسل له نسخة من الأعداد اللاحقة من **مجلة الممارسات اللغوية.**

ـ للاتّصال واستقبال الأبحاث:

ـ الهاتف: 00213 0771 528699

ـ الناسوخ: 00213 026 411400

ـ البريد الإلكتروني: elmuajamy@yahoo.fr